



**Universidad de Chile**

**Facultad de Filosofía y Humanidades**

**Escuela de Pregrado**

## **Racionalidad neoliberal en el sistema educativo**

### **Una aproximación desde el Curriculum**

Informe final de Seminario de grado: Filosofía, Política y Educación, para optar al Grado de Licenciado en Filosofía

Alumno: Gustavo Fernando Álvarez Rojas

Profesor Guía: Sr. Carlos Ruiz S., Sr. Francisco Herrera J.

Agradecimientos:

A mi familia, especialmente a mi madre por su apoyo

A Slavia por su compañía

A los profesores C. Ruiz y F. Herrera por su confianza.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I: RACIONALIDAD NEOLIBERAL.....	6
1.1 Apuntes para la comprensión de un neoliberalismo “realmente existente” .....	7
1.1.1 Neoliberalismo e intervención estatal ¿una falsa dicotomía? .....	11
1.2 Neoliberalismo y educación.....	14
1.2.1 Hayek y Friedman a favor de una educación básica ¿gratuita? .....	15
1.3 Neoliberalismo en Chile .....	17
1.3.1 <i>El Ladrillo</i> , un texto fundacional .....	20
CAPÍTULO II: LA ESCUELA .....	22
2.1 La escuela como institución clave de la Modernidad.....	23
2.2 Escolaridad como socialización y el surgimiento del currículum .....	24
2.3 Teorías de la reproducción y distribución cultural en relación con la hegemonía .....	27
CAPÍTULO III: REFORMAS EDUCATIVAS, UNA HEGEMONÍA GLOBAL.....	30
3.1 El paradigma modernizador: Capital Humano y Competitividad .....	30
3.2 La “educacionalización” y el surgimiento de los estándares internacionales .....	33
3.3 El lugar del currículum en las Reformas .....	35
3.3.1 Excurso sobre Currículum .....	35
3.4 Principales Reformas en Chile.....	39
3.4.1 La herencia dictatorial, rupturas y continuidades.....	41
3.4.1.1 La apuesta política de la Concertación: educación de calidad para “pagar la deuda social con los más pobres” .....	47
3.4.1.2 El rol de los expertos y el enfoque técnico del debate educativo .....	48
3.4.2 Marco general de la Reforma curricular chilena.....	52
3.4.2.1 El MECE.....	58
3.5 Problemas de “segunda generación” y la pregunta por el “qué” transmite la escuela: el rol de Cristián Cox.....	60
3.6 La <i>calidad</i> y <i>equidad</i> en el centro del debate curricular.....	65

3.7 De la evidencia internacional al curriculum global.....	70
<b>CAPÍTULO IV: CONFIGURAR UNA SUBJETIVIDAD NEOLIBERAL ¿DESDE LA ESCUELA?</b> .....	<b>73</b>
4.1 Ampliando el paradigma modernizador: la nueva gestión pública y emprendimiento .....	74
4.1.1 La escuela estandarizada: evaluación constante y la gestión de sí mismo.....	77
4.1.2 El “espíritu emprendedor” se incorpora a la escuela.....	81
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>85</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	

## INTRODUCCIÓN

La cultura y sus saberes, la educación y la sociedad, los sistemas educativos y su contenido escolar. Estas son sólo algunas de las relaciones en las que prácticamente todo aquel que se interese por la educación y la filosofía ha pensado. Por qué y para qué transmitir los saberes de la cultura a las nuevas generaciones nos parece una problemática que está en permanente tensión. ¿A quién le compete dicha labor?

La familia, la sociedad, la Iglesia, el Estado y el mercado, han puesto esfuerzos e intereses en el quehacer educativo. Entre consensos y disputas la educación muestra constantemente que es una fuente inagotable de controversias incluyendo distintas disciplinas que la abordan desde diferentes enfoques. La filosofía ha estado siempre estrechamente vinculada a la educación, sin embargo, cada vez se encuentra más desplazada por los enfoques económicos, sociológicos y psicológicos que especializan y compartimentan sus análisis. Si bien este fenómeno no es exclusivo en materia educativa, uno de los propósitos de esta investigación es retomar un lugar para la filosofía, específicamente la filosofía política, en los debates en torno a la educación y su sentido en la sociedad actual.

Estas inquietudes no son nuevas, y mucho menos individuales. Las experiencias como estudiante fueron la primera fuente de cuestionamientos respecto de la educación. En primera instancia la llamada Revolución Pingüina (2006), permitió irrumpir a una nueva generación, quizás sin mayor profundidad política, pero que identificó en la LOCE una herencia del periodo dictatorial que no se podía mantener. Sin mayor problema, el bloque en el poder hizo suyas las banderas del movimiento social e implementó Reformas con un discurso de legitimidad democrática. Al poco tiempo, se fue haciendo más claro que los pilares del modelo neoliberal que estructuran al sistema educativo no fueron trastocados.

El año 2011 fue testigo de masivas protestas y la movilización social más importante en la historia reciente de Chile, que bajo el lema “No más lucro” consiguió colocar en tensión uno de los fundamentos de la racionalidad neoliberal; hacer de la educación un bien de consumo, un negocio entre otros. Nuevamente, la falta de

profundidad política diluyó la radicalidad del movimiento en consignas ambiguas como gratuidad y calidad.

Ciertamente, vivimos un contexto histórico en el cual el modelo de desarrollo capitalista en su fase neoliberal se encuentra ampliamente globalizado. Las directrices políticas y económicas propias de esta época son formuladas desde organismos internacionales multilaterales que aglutinan a las grandes potencias económicas (FMI, Banco Mundial, OCDE). Tal y como lo observaremos, la educación no ha quedado exenta de estas intervenciones. Los análisis que relacionan los sistemas económicos y políticos, con las distribuciones culturales en una sociedad dada, se encuentran suficientemente posicionados con una extensa bibliografía al respecto. Conocidos como teóricos de la reproducción, encontramos en Pierre Bourdieu y Basil Bernstein interesantes tesis sobre el rol que juega la institución escolar, y el sistema educativo en general, en varios de los aspectos más controversiales de la sociedad contemporánea. También son relevantes los planteamientos de Louis Althusser, ya que él fue uno de los primeros pensadores en observar la importancia de las instituciones en el sostenimiento y legitimación -hegemónica diría Gramsci- de determinada ideología por parte de los grupos dominantes. Hay una extensa tradición que intenta mostrar la estrecha relación existente entre lo económico-político con las instituciones culturales de la sociedad.

Sin embargo, dichos autores sólo nos permiten perspectivar nuestro propio análisis y argumentación, que se enmarcará en el contexto específico de Chile. En este sentido, uno de los objetivos de la investigación consistirá en tratar de identificar a los actores principales en la elaboración de las políticas educativas desde la década de los ochenta y en el periodo de posdictadura. Esto nos permitirá hacer visible la relación entre las ideas, y su puesta en práctica, en la elaboración de políticas públicas.

Una vez pactada la salida democrática, logran retomar protagonismo diferentes investigadores y centros de pensamiento que habían quedado fuera del debate bajo el contexto represivo de la dictadura, como por ejemplo el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), y el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). También son influyentes organizaciones internacionales como la CEPAL y la UNESCO que logran posicionar una nueva centralidad para la educación,

basada en la exigencia de productividad y competitividad propia de una economía globalizada. Siguiendo a Inés Picazo (2007) podemos identificar a José Joaquín Brunner como uno de los agentes que logra mayor protagonismo, un “alquimista ideológico” que logró desatascar el debate sobre la Reforma educacional promovida por los gobiernos de la Concertación por la Democracia. La habilidad política del “Informe Brunner” estuvo en desplazar del debate sobre la Reforma educativa, discusiones en torno al sentido de la educación que suscitaban disputas marcadamente ideológicas y sobre dimensiones éticas; reemplazándolas por la supuesta neutralidad otorgada por la perspectiva de técnicos y expertos en la materia. En esta tendencia se encuentra también Cristian Cox, quién ocupó puestos centrales en la elaboración de la Reforma, específicamente en el campo curricular, incorporando las tendencias globales en la materia.

Uno de nuestros objetivos centrales consistirá en mostrar cómo la apuesta por la Reforma curricular por parte de los intelectuales ligados a la Concertación fue una estrategia para intentar disputar espacio a la influencia neoliberal en las políticas educativas. Para mostrar esto, realizaremos un análisis crítico de la tensión entre la intención original de los agentes que participaron en la elaboración de la Reforma y el resultado que finalmente obtuvieron. Observar los resultados de la aplicación de dichas Reformas a la luz de los años, nos permitirá reflexionar en qué medida estas, al contrario de sus aparentes intenciones iniciales, terminaron por favorecer, sirviéndose de la escolarización masiva, una configuración de subjetividad que permita sostener el modelo de desarrollo neoliberal.

Utilizar el concepto “neoliberal” o “neoliberalismo” resulta bastante complejo y está sujeto a una extensa discusión sobre su significado. Por ahora, nos bastará con mencionar que el uso que realizaremos del concepto excede su interpretación estrictamente económica, es decir, entendido como oposición radical a cualquier tipo de intervención estatal en pos de la máxima liberalización posible del mercado, que en última instancia es identificado como el *modo de relación económica por naturaleza*. Al contrario de esta interpretación, tomaremos la caracterización realizada por Christian Laval y Pierre Dardot en su texto *La nueva razón del mundo* (2013).

Laval y Dardot plantean que el neoliberalismo es una forma de racionalidad, una forma de estructurar y organizar tanto a los gobernantes como a los gobernados. En este sentido, el Estado ya no es el antagonista del mercado, sino que el primero ha sido colonizado por el segundo, es decir, la racionalidad neoliberal tiende a totalizar su alcance, posicionándose como sistema normativo. Según estos autores, el resultado de que dicha racionalidad logre desplegarse como la única forma de gubernamentalidad<sup>1</sup> es la “generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación” (*La nueva razón del mundo* 2013, pág. 15).

Para nuestra investigación resulta de sumo interés dicha interpretación, ya que plantea la importancia de los modos de subjetivación, entre los cuales destaca la del sujeto que se entiende a sí mismo como “capital humano”. Como veremos, conceptos como *capital humano* y *competitividad* son profusamente promovidos en las Reformas educativas, pues son considerados la base prioritaria para el desarrollo, y se encuentran como nociones paradigmáticas para la inserción del país en la economía globalizada.

Describiremos algunas relaciones existentes entre los discursos globales sobre educación y sistemas educativos, para reconocer su recepción a nivel local, ya sea por parte de grupos influyentes de intelectuales, como su aplicación a nivel político-administrativo. Mostraremos en qué sentido estos discursos expresan la hegemonía neoliberal y se encuentran insertos en el corazón del sistema educativo; el currículum escolar. Finalmente intentaremos establecer un posible vínculo entre la institución escolar, que mediante los saberes que busca internalizar en los educandos, suministra una base suficiente para la configuración de una subjetividad acorde a la reproducción del sistema económico político y cultural dominante.

Por lo tanto, nuestros objetivos para la investigación son: Indicar algunas relaciones existentes entre los discursos globales sobre educación y las políticas respectivas elaboradas a nivel local. Señalar en general los agentes protagonistas en la elaboración de políticas educativas en el periodo de dictadura en Chile. Identificar específicamente qué

---

<sup>1</sup> Estos autores utilizan este concepto en el sentido planteado por M. Foucault. El gobierno ya no es concebido como institución, sino que como actividad; como técnica de administración de las poblaciones. Véase *El nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France* (1978-1979).

agentes, intelectuales y centros de pensamiento, cumplieron un papel fundamental en la elaboración de la política educativa en el periodo de posdictadura. Caracterizar y definir el uso del concepto neoliberalismo en tanto que racionalidad política. Precisar el significado del neoliberalismo en Chile, su implementación, rupturas y continuidades. Explicar el contexto político que exigió enfocar los esfuerzos reformadores en el ámbito del curriculum escolar. Exponer los principales conceptos que son tomados como ideas fuerza para la elaboración de las Reformas curriculares. Relacionar el proceso de escolarización y su contenido curricular con el de configuración de subjetividades. Detectar elementos propios de una racionalidad técnico-instrumental presentes en los fundamentos de las bases curriculares.

Para la consecución de dichos objetivos, presentaremos en el capítulo I una lectura de textos de carácter teórico y político que permitan realizar una precisión del concepto neoliberalismo, sus tensiones y su interpretación a nivel local, además de su uso en educación. En el capítulo II expondremos, a partir de una selección de literatura referida, las teorías del curriculum y la escolarización, y al funcionamiento de la institución escolar en general, y su importancia fundamental en la sociedad moderna. El capítulo III nos permitirá enfocarnos en documentos y textos que sirven de base para la elaboración de políticas educativas, especialmente en materia curricular, además del análisis de los propios involucrados en el proceso de Reforma. También consideraremos algunos discursos de carácter público que expresan con claridad la política educativa para los proyectos de gobierno. Finalmente, en el capítulo IV daremos cuenta de los nuevos paradigmas que integra la racionalidad neoliberal y en qué medida estos están siendo incorporados en el sistema educativo. Tenderemos un vínculo con la posible configuración de una mentalidad o subjetividad empresarial que nos permitirá dar paso a las reflexiones finales expuestas en las Conclusiones.

## **CAPÍTULO I: RACIONALIDAD NEOLIBERAL**

Una de las intenciones de nuestro trabajo es reconocer elementos de lo que argumentaremos como “racionalidad neoliberal”. Para esto recurriremos a distintos textos que nos permitan identificar los aspectos fundamentales de dicha racionalidad. El texto que ocupará mayor centralidad para el análisis es *La nueva razón del mundo. Ensayos sobre la sociedad neoliberal* de Christian Laval y Pierre Dardot cuya primera edición se publicó en francés el año 2009. A partir de la lectura de dicho texto podemos enunciar que el neoliberalismo no es, exclusivamente, una doctrina económica que se pueda reducir a una apología del libre mercado contra la intervención estatal, o como una teoría política que tiene por finalidad la destrucción de las instituciones públicas. Por lo mismo, debemos ampliar el análisis, ya que apostaremos por comprender al neoliberalismo en sus distintas dimensiones y “profundos mecanismos sociales y subjetivos”. En este sentido, se le debe visualizar en tanto una ideología o “razón-mundo” que produce cierto tipo de relaciones sociales, ciertas maneras de vivir, ciertas subjetividades. Los autores lo plantean como “la forma de nuestra existencia” de prácticamente toda sociedad occidental que siga el camino de la “modernidad” (Laval & Dardot, 2013).

Para anticipar brevemente los puntos centrales de la argumentación, diremos que, en el ámbito social, con este tipo de racionalidad el individuo es compelido a concebirse y conducirse como una empresa. Los autores plantean que “El neoliberalismo es la razón del capitalismo contemporáneo” (2013, pág. 15) en tanto que estructura y organiza no solo la acción del gobierno, sino que también, y esto es lo más importante para nosotros, la conducta de los propios gobernados.

Qué quiere decir que sea la razón del capitalismo. En primera instancia, parece que el capitalismo es reducido, frecuentemente, a una teoría económica por lo que es concebido en un análisis “economicista”. Para sortear rápidamente dicho lugar común, hablar de neoliberalismo nos permite pensar las lógicas y fundamentos teóricos del capitalismo como fenómeno histórico social. En pocas palabras, se trata de un ejercicio de filosofía política que trata de abarcar la mayor cantidad de elementos que nos permitan realizar un análisis comprehensivo y más abarcador de la problemática propuesta. En dicha línea, Laval y

Dardot proponen una primera aproximación; “el neoliberalismo se puede definir como el conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia” (pág. 15). En la definición queda en evidencia una deuda con la tesis propuesta por el filósofo francés M. Foucault. Claramente, los autores receptionan la noción de racionalidad gubernamental desarrollada principalmente en uno de los cursos de Foucault publicados como *El nacimiento de la Biopolítica*. En general, ahí se plantea que, con la extensión del liberalismo, o las prácticas liberales, el arte de gobernar se transforma más en una *actividad* y no una suma de instituciones identificables con el Estado. Con dichos planteamientos se abre una novedosa comprensión de la gubernamentalidad, entendiendo esta como técnicas para gobernar a los individuos, con lo cual se enfatiza en la importancia que dan los gobiernos a las conductas de la población. Con ello surgen y se fortalecen varios dispositivos e instituciones característicos de la época contemporánea, entre ellos la escuela.

El concepto de educación y su vínculo con la institución escolar se desarrolla en el siguiente capítulo. Por ahora, diremos que la educación en tanto sistema educativo de masas, es desplazada en su clásico rol público y republicano, para operar bajo las lógicas de la competencia y el modelo de empresa propios de la racionalidad neoliberal. Intentaremos trazar los ejes que nos permitan observar cómo *en y a través* de la escuela se introduce una lógica de competencia generalizada entre los sujetos. Notaremos como el discurso de la competitividad traspasa todas las esferas y campos de acción para convertirse en la “extensión de la norma neoliberal” a todos los países, como también a todas las dimensiones del mundo de la vida, incluyendo los sistemas educativos que estructuran el funcionamiento de las escuelas.

### **1.1 Apuntes para la comprensión de un neoliberalismo “realmente existente”**

No pocas son las controversias en torno al concepto mismo de neoliberalismo. Para despejar posibles confusiones y evitar interpretaciones erróneas, desarrollaremos una revisión que abarcará cuestiones filosóficas e históricas sobre el concepto. De ningún modo es nuestra intención pretender dar una definición concluyente del término, simplemente

consideramos necesario revisar algunos antecedentes y controversias que nos permitan mostrar con claridad los alcances de un concepto que es central para los fines de nuestro trabajo.

En primer lugar, no debemos olvidar que la noción de capitalismo está incluida desde ya en la discusión. Sin embargo, creemos más conveniente hablar de *liberalismo* y *neoliberalismo* ya que estos son los términos usados por los representantes de este pensamiento. Ciertamente, los fundamentos filosóficos, políticos y económicos del liberalismo suponen concepciones ontológicas, antropológicas e históricas del ser humano, muchas veces resumibles en el inacabable debate sobre la *naturaleza humana*. En general, y por nombrar a los más influyentes, encontramos en las ideas de Th. Hobbes, D. Hume, J. Locke, A. Smith, J. S. Mill, y J. Bentham algunos de los principios fundamentales de la teoría liberal. También son considerables las contribuciones realizadas por F. Bastiat, I. Kant, Tocqueville, Th. Jefferson y B. Franklin entre otros. En lo medular, y sin ahondar en los matices, el liberalismo identifica al mercado con una realidad natural, por lo mismo sería uno de los fundamentos más preciados de la libertad y autonomía de los individuos. De ahí que algunas nociones clásicas como el *laissez-faire* o la “mano invisible” sean parte de la ortoxia liberal. Sin embargo, desde nuestro punto de vista el debate se vuelve mucho más interesante a la hora de tratar de dilucidar en qué reside el aporte auténtico del neo liberalismo<sup>2</sup>.

Partiremos por situar el “nacimiento” del neoliberalismo a nivel teórico-intelectual con el Coloquio Walter Lippmann realizado en el año 1938. Ciertamente los individuos ahí reunidos, mayoritariamente economistas, ya llevaban tiempo desarrollando y expandiendo teorías en torno al núcleo del liberalismo clásico. Sin embargo, dicho encuentro representa un momento fundante, pues permitió la convergencia y el debate entre los principales herederos de la tradición liberal en aquellos años. Además, marcó un punto de inflexión permitiendo diferenciar al menos dos corrientes entre los liberales. Según Laval y Dardot la importancia del Coloquio reside en que ahí se discutió una de las novedades del liberalismo moderno: “la teorización de un intervencionismo propiamente liberal” (2013, pág. 69). Otro momento fundante es la conformación en Suiza de la sociedad Mont-Pelerin el año 1947. A

---

<sup>2</sup> El concepto neoliberalismo ha sido el concepto en uso con el cual se ha difundido lo que los liberales llaman simplemente libre mercado, o que en inglés se suele llamar *libertarianism*.

esta sociedad se integraron intelectuales de diferentes ámbitos académicos y políticos, convirtiéndose en una auténtica “internacional liberal”.

Una de las corrientes del Coloquio es la que identificaremos propiamente tal como neoliberal, vinculada a lo que se llamó la Escuela austriaca y norteamericana representada principalmente por L. von Mises y F. Hayek. Ambos, eran más cercanos al conservadurismo en tanto apelaban a un respeto del orden natural. Su postura abogaba por una oposición férrea a todo tipo de intervención en tanto que una vez iniciada, devendría necesariamente en un Estado totalitario. Heredero de esta tradición es M. Friedman, quien imprimió su sello característico a la posteriormente afamada Escuela de Chicago. La otra corriente era la alemana llamada ordoliberal, representada principalmente por Alfred Müller-Armack quien acuñó la idea de “economía social de mercado” en 1946 en base a los planteamientos de W. Eucken, W. Röpke y A. Rüstow; también era cercano a esta corriente el mismo W. Lippmann. En general, los representantes de esta corriente no identificaban al mercado con un orden natural y asumían la importancia de un cierto grado de intervención estatal. Esto solo con la finalidad de asegurar el funcionamiento de la economía de mercado.

Por su parte, Hayek desarrolla una teoría que supone un evolucionismo cultural que viene a ser un complemento a la teoría de Mises, apoyada en su idea de “orden espontáneo”. Lo deseable es, y esto es lo importante para nuestro tema, permitir que cada sujeto desarrolle su potencialidad como emprendedor, pues, en principio todos somos emprendedores. Es Hayek quien sostiene argumentos en miras a establecer las relaciones mercantiles como fundamento del vínculo social. Un orden de mercado es “naturalmente” eficiente, pues no se encuentra obstaculizado por artificios de ningún tipo, es decir, medidas gubernamentales en materia económica. En esa misma línea, la única justificación que encuentra Hayek para la intervención estatal es el monopolio de la fuerza. Solamente en la medida que el Estado asegure la preservación de un orden de mercado, incluso haciendo uso de la violencia, puede ser legítima la capacidad coercitiva del mismo. Luego, en una especie de descendencia jerárquica, el Estado puede ser un prestador de servicios, siempre y cuando con ello no incurra en un monopolio. En este momento entra la organización de la educación.

Según Laval y Dardot, la particularidad de intelectuales como Mises y Hayek, y posteriormente Friedman y Stigler, es que eran plenamente conscientes de la importancia de dar una lucha ideológica para divulgar sus doctrinas, posicionándose como auténticos militantes del libre mercado;

“De ahí la extrema atención que prestan los neoliberales norteamericanos a la difusión de sus ideas en los medios y a la enseñanza de la economía en las escuelas y los institutos norteamericanos. (...) La cultura de empresa y el espíritu de empresa pueden aprenderse desde la escuela, al igual que las ventajas del capitalismo sobre toda otra organización económica. El combate ideológico es parte integrante del buen funcionamiento de la máquina” (2013, pág. 151).

En general, las posturas defendidas por Mises, Hayek y Friedman representan el núcleo de la ortodoxia neoliberal, y por lo mismo se les adjudica ser los más fieles representantes de la utopía liberal. Utopía en tanto que sus teorías, por más que ellos pretendieran identificarlas con un orden natural, están muy lejos de ser recogidas e implementadas sin transformaciones en la realidad social. Es a partir de la identificación de la llamada corriente ordoliberal, que es posible plantear que el neoliberalismo “realmente existente” es más una síntesis entre ambas corrientes, que a su vez muestra características locales que dependen de factores geopolíticos y contextos históricos particulares. En Chile esta síntesis se puede identificar en dos momentos, el primero corresponde al periodo de dictadura militar (1973-1989) en el cual se definió una política abiertamente reconocida como *economía de libre mercado*. Con el inicio del gobierno liderado por la Concertación de Partidos por la Democracia (1990), el periodo posdictadura se reconoció como una *economía social de mercado*, dejando en claro que el neoliberalismo como marco general y hegemónico se tomaba como punto de partida, por lo que sería continuado por la coalición de gobierno de centro izquierda.

### 1.1.1 Neoliberalismo e intervención estatal ¿una falsa dicotomía?

Desde ahora nos referiremos al neoliberalismo en el sentido que ya hemos propuesto. Ahora, ahondaremos en observar en qué sentido la intervención estatal se convierte más en una herramienta que en un obstáculo para la racionalidad neoliberal. En primer lugar, cabe recordar cómo algunos intelectuales liberales establecen una distancia entre liberalismo y democracia, con lo cual no ven contradicción con un gobierno autoritario con tal de que este lleve adelante las políticas neoliberales. Esto ya lo observaba K. Polanyi:

“El partidario de la economía liberal puede, por lo tanto, sin ninguna inconsecuencia, pedir a un Estado que utilice la fuerza de ley, puede incluso apelar a la fuerza violenta, a la guerra civil, para instaurar las condiciones previas de un mercado autorregulado” (*La gran Transformación* Citado en Laval & Dardot, 2013, pág. 60).

Para acercar esta problemática al contexto chileno, podemos tomar el encuentro de la Conferencia Mont-Pelerin realizado en Chile el año 1981, organizado por la Escuela de Negocios de Valparaíso perteneciente a la Fundación Adolfo Ibáñez. El tema central de la conferencia tenía la intención de discutir sobre “democracia limitada o ilimitada”. Entre los participantes cabe destacar el artículo presentado por Carlos Francisco Cáceres<sup>3</sup> con el elocuente título de *La vía chilena a la Economía de Mercado*. Cáceres comenta la situación política nacional que encontró su punto de no retorno con el golpe de Estado de 1973, sobre el cual dice que el mando militar tuvo la valentía

“para generar la modificación radical que en esas circunstancias requiere el sistema social. Por otra parte, las etapas críticas dan origen a situaciones de desesperación, ante las cuales los ciudadanos no vacilan en aceptar medidas autoritarias imposibles de adoptar bajo regímenes electorales democráticos” (1982, pág. 81).

Lo interesante para nuestro tema es que el autor hace una defensa del principio de subsidiaridad, porque con ello se hizo real en Chile el principio “*Free to Choose*” logrando establecer una democracia “en la cual cada ciudadano ejerce libremente sus opciones en

---

<sup>3</sup> En ese entonces Decano de la Escuela de Negocios de Valparaíso perteneciente a la Fundación Adolfo Ibáñez, precedente de la actual universidad privada del mismo nombre. Nombrado miembro del consejo de Estado por Pinochet el año 1976. En 1982 presidente del Banco Central; ministro de Hacienda (1983) y ministro del Interior (1988-1989). Posdictadura se desempeñó como gerente y directivo en varias empresas.

aquellas materias que son de su particular esfera” (Cáceres, pág. 83). Concluye con un enunciado que permite observar claramente el proyecto político social que ambicionaba para Chile:

“No basta con proyectar el principio de la subsidiaridad sólo al campo económico. Dudoso será el resultado final si se pide empresa privada para la producción de bienes y servicios, y paralelamente se exige responsabilidad estatal para la educación, la salud y la seguridad social. Todas ellas son materias de competencia individual y, por lo mismo, individual es la responsabilidad de su solución” (Cáceres, pág. 86).

En la misma Conferencia W. Frickhöffer presentó un texto titulado *La implementación de una economía de mercado: el modelo alemán y el modelo chileno* en el cual establece algunas similitudes y diferencias entre ambos países. Consideramos relevante este texto sobre todo porque ahí el autor menciona a Ludwig Erhard; político alemán perteneciente al grupo Mont-Pelerin que implementó en su país una política de *economía social de mercado*, concepto con el cual abren su ciclo político los gobiernos concertacionistas. Además, comenta que en ambos países la existencia de un contexto autoritario fue primordial para lograr la implantación de medidas radicales de mercado, considerando que “en lo fundamental estamos en completo acuerdo”. Sin embargo, introduce un matiz explicando que en Alemania “existen ciertas funciones estatales legítimas, como por ejemplo, la supervisión y promoción de la competencia” (Frickhöffer, 1982, pág. 92) Este punto es de central importancia para comprender la intención de este capítulo, es decir, que para la racionalidad neoliberal el Estado es más una herramienta que un mero obstáculo.

Por último, M. Friedman también participó de la conferencia con un texto titulado *Un sistema monetario para una sociedad libre* (1982). Si bien en dicho texto no hace ninguna mención explícita en materia educativa, sí comenta con agrado que en Chile se están implementando medidas que él considera las “mejores políticas” al mismo tiempo que las entendía como medidas con menor “factibilidad política” por los obstáculos que tendrían que sortear en un sistema democrático, obstáculo que para el país anfitrión era inexistente.

No es de extrañar la simpatía de los liberales por la dictadura militar en Chile y los gobiernos autoritarios en general. En una versión anterior de la Conferencia Mont-Pelerin (1966) Hayek presentó un texto llamado *Los principios de un orden social liberal*. Ahí, Hayek resume muy bien su filosofía política, diferenciando dos tipos de liberalismo; uno identificado con la tradición anglosajona y otro influenciado por la tradición “continental”, especialmente la francesa a la cual llama despectivamente “racionalismo constructivista”. Él identifica su postura con la primera, de la cual deriva sus principales tesis de que la sociedad no es una “organización” sino más bien un “orden espontáneo” sin “propósito”, lo cual lo lleva a distinguir claramente al liberalismo de la democracia: “En consecuencia, al menos en principio, es posible que un gobierno democrático pueda ser totalitario y que un gobierno autoritario pueda actuar sobre la base de principios liberales.” (Hayek, pág. 180). Para en la parte final del texto agregar:

“La única parte de estas funciones coercitivas de gobierno que podemos considerar con mayor detalle en este bosquejo, es aquella que interesa a la preservación del funcionamiento de un orden de mercado. Ellas se refieren especialmente a las condiciones que debe ofrecer la ley para asegurar el grado de competencia requerida para conducir eficientemente el mercado.” (pág. 199).

En definitiva, y tal como lo explicitó Hayek, la función del Estado es indispensable para el funcionamiento real de una política liberal. Lo más importante es su papel a la hora de asegurar el respeto y conservación de la propiedad privada, pero también debe jugar un rol de vital importancia a la hora de “asegurar el grado de competencia” para que el mercado se conduzca eficientemente. Según Laval y Dardot la importancia central otorgada a la competencia sería una herencia de las teorías de H. Spencer, enmarcada en un darwinismo social en el cual la competencia sería el motor del progreso “El neoliberalismo combina la rehabilitación de la intervención pública con una concepción del mercado centrada en la competencia” (2013, pág. 63). Y, como último recurso, el Estado debe hacerse cargo de algunos asuntos mínimos en materia social, y con ello entramos a discutir la relación entre la racionalidad neoliberal y la educación en tanto institución escolar.

## 1.2 Neoliberalismo y educación

Como hemos logrado observar, el neoliberalismo entiende que no es conveniente aferrarse dogmáticamente al principio de juzgar al Estado como un enemigo que interviene para perturbar el eficiente desarrollo del mercado. Se abandonan algunos principios antaño intranzables, como la pretensión de identificar al mercado con un orden natural, de lo cual se desprendía una “naturaleza humana” ontológicamente capitalista. Uno de los pioneros en abandonar estos dogmas es el intelectual estadounidense W. Lippmann. Su intención es justamente no perder terreno en lo político-ideológico, por aferrarse a principios como si fueran dogmas de fe. Para Lippmann, es de vital importancia concebir el liberalismo como una política que debe promover la adaptación del orden social a la división del trabajo. Con ello, el autor identifica a la educación como un asunto de fundamental importancia para dicho proceso de adaptación. Se requiere una política que fomente la educación de las masas para preparar a los hombres a los nuevos requerimientos que implican funciones especializadas, además de ser un espacio en el cual pueden ser formados en el espíritu del capitalismo.

“La palabra importante en la reflexión de Lippmann es *adaptación*. La *agenda* del neoliberalismo está guiada por la necesidad de una adaptación permanente de los hombres y las instituciones a un orden económico intrínsecamente variable, basado en una competencia generalizada y sin descanso” (Laval & Dardot, 2013, pág. 86).

Esto conlleva la identificación por parte de Lippmann de “la importancia de la adaptación permanente de los modos de vida y de las mentalidades”. Laval y Dardot sostienen que el argumento a favor de la educación elaborado por Lippmann muy poco tiene que ver con la intención de la tradición republicana, su importancia reside en su capacidad para adaptar: “Si el liberalismo quiere consagrar a la educación una parte considerable de los presupuestos públicos, es para hacer a los hombres más aptos para su nuevo género de vida” (Lippmann citado en Laval y Dardot, 2013, pág. 89). Al parecer, Lippmann era plenamente consciente de la función performativa de la educación escolar.

Lo llamativo es la perspicacia del enfoque de Lippmann, quien observa con mayor profundidad la dimensión de los vínculos sociales y la cultura en general, cuestión que el

enfoque ultraliberal prácticamente no aborda, reduciendo todo a una relación mercantil. Como lo observan Laval y Dardot, “No basta con la ley, también se requieren las costumbres” (2013, pág. 121). Como ya se abandona el dogma fundacional del liberalismo clásico que quiere ver en el mercado competitivo un orden natural, se da paso a un liberalismo mucho más extenso en tanto que política o, en términos foucaultianos, como técnica de gobierno. La sociedad y la vida de las personas no son “naturalmente” capitalistas, por lo cual es necesario advertir las medidas gubernamentales necesarias que permitan hacer funcionar el mercado, y no solo eso, sino que además hacerlo deseable para los sujetos.

El espíritu emprendedor, tan importante para los neoliberales, solo puede ser formado y fomentado precisamente en un medio dominado por relaciones mercantiles. Con esto, damos cuenta que quizás uno de los logros más importantes de la racionalidad neoliberal reside en su capacidad de hacer del individuo-empresa un arquetipo universal de humano. Por lo mismo, no es de extrañar que este discurso se encuentre cada vez más masificado. Tal como lo observaremos, la educación es reconfigurada con fines funcionalistas en tanto que pasa a ser un elemento más de difusión del “espíritu emprendedor”, tema primordial para los sistemas educativos occidentales, principalmente aquellos bajo el alero de organizaciones internacionales como la OCDE.

### **1.2.2 Hayek y Friedman a favor de una educación básica ¿gratuita?**

En qué sentido podrían estar dos reconocidos representantes del pensamiento neoliberal a favor de una educación general básica para el conjunto de la población, aunque esta sea otorgada gratuitamente. J. Vergara expone en su artículo *La concepción de la educación de Hayek y Friedman* (2010) la posición elemental de ambos autores al respecto. Ahí, observa que para Hayek la función fundamental de la educación consiste en, más que entregar los conocimientos básicos, socializar y formar en ciertos valores: “determinadas creencias y conocimientos fundamentales compartidos por los que integran la comunidad; que (hace) que ciertos módulos valorativos de la filosofía liberal sean aceptados por los más. La coexistencia pacífica se convertiría en una entelequia sin la coincidencia en los aludidos principios.” Sin embargo, Hayek acusa el riesgo de dejar en manos exclusivas del gobierno

la educación porque reconoce su potencial en la formación escolar, ya que esta podría: “moldear a nuestro antojo la mente humana y producir aquellos tipos humanos que cualquier jerarca estimara más útiles a la colectividad” destaca Vergara citando a Hayek.

Por su parte, en un texto titulado *The Role of Government in Education* de 1955, Friedman sostiene que “Una sociedad estable y democrática es imposible sin la aceptación generalizada de un conjunto común de valores, y sin un grado mínimo de alfabetización y de conocimiento de la mayoría de los ciudadanos. La educación contribuye a ambos” Claramente, la educación es un tema demasiado importante para la cohesión social como para correr el riesgo de dejarlo exclusivamente en las manos del mercado.

“La más obvia acción gubernamental es exigir que cada niño reciba un mínimo de educación de un tipo específico. El beneficio social de la educación es probablemente mayor en los niveles más bajos de la educación, donde se encuentra lo más cercano a la unanimidad sobre el contenido de la educación, el cual disminuye, continuamente, a medida que aumenta el nivel de educación” (Friedman citado por Vergara, 2010).

Hayek y Friedman, están en principio de acuerdo con entregar cierto espacio a la intervención estatal en materia educativa, pero solamente en los niveles más básicos de educación, lo que generalmente se llama educación primaria. Sobre este punto, Vergara muestra el tipo de relación que ambos autores establecen con la educación. Su relación es específicamente instrumental, lo cual se expresa en que su propuesta sea una *política educativa* y en ningún caso una teoría educativa. En consecuencia, la posición de ambos autores se justifica a pesar de ser contrario a los principios liberales, pues su política educativa tiene como finalidad contribuir a realizar el proyecto de sociedad que presupone el neoliberalismo. Esta política educativa fue propuesta en términos concreto por el propio Friedman en 1955 y es conocida como “cheque escolar” o sistema de *voucher*. Además, Hayek en su texto *Los fundamentos de la libertad* (1969) apoyó la idea a partir de la teoría neoliberal:

“Allí justificó que el empleo de fondos públicos en la educación, por la utilidad general que representa que todos alcancen un nivel mínimo de instrucción y de socialización en los valores de la sociedad actual; para potenciar la diversidad de la oferta educativa y para despojar al Estado del monopolio de la educación básica.” (Vergara, 2010).

En definitiva, estos pensadores liberales reconocen la indispensable función gubernamental en materia educativa, pero rápidamente ingenian la manera de introducir en los sistemas educativos una intervención liberal a través de la subvención, que permita paulatinamente desplazar totalmente al Estado de dicho rol y lograr finalmente la privatización completa del sistema escolar.

### **1.1 Neoliberalismo en Chile**

En primer lugar, no es posible entender genuinamente la implementación del neoliberalismo en Chile sin hacer una breve referencia a algunos antecedentes históricos y políticos que son determinantes para entender el contexto general en el cual se enmarca este proceso. En general, las directrices políticas y económicas propias del capitalismo contemporáneo son formuladas desde organismos internacionales multilaterales que aglutinan a las grandes potencias económicas (FMI, Banco Mundial, OCDE)<sup>4</sup>. Estos organismos condicionan financiamiento hacia los demás países a costa de que sigan sus recomendaciones. Desde luego, no sólo se ocupan de temas económicos, sino que también la educación se encuentra en el centro del interés de dichas instituciones, principalmente con lo que han llamado “formación de capital humano”. A partir de la conferencia Breton Woods en el año 1944 se creó el Fondo Monetario Internacional<sup>5</sup> y el Banco Mundial. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico fue fundada en 1960 y es conocida como “club de los países ricos”, este organismo agrupa a las naciones que el año 2007 proporcionaban al mundo el 70% del mercado mundial y representaban el 80% del PNB global. Estos tres organismos multilaterales estimulan la liberalización de la economía, y por lo tanto son reconocidos como entidades que promueven la implementación de políticas neoliberales a nivel global.

---

<sup>4</sup> En enero del año 1983 el FMI aprobó un crédito para Chile de 900 millones de dólares. En 1995 un crédito del Banco Mundial para financiar la Reforma educativa. Desde el 7 de mayo del año 2010 Chile pasó oficialmente a formar parte de la OCDE.

<sup>5</sup> En el artículo I del Convenio Constitutivo se indica que “la misión del FMI es: fomentar la cooperación monetaria internacional; facilitar la expansión y el crecimiento equilibrado del comercio internacional; fomentar la estabilidad cambiaria; coadyuvar a establecer un sistema multilateral de pagos, y poner a disposición de los países miembros con dificultades de balanza de pagos (con las garantías adecuadas) los recursos generales de la institución. En general, y de conformidad con sus otros objetivos, el FMI se encarga de velar por la estabilidad del sistema financiero”. Documento completo en: [www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/aa/aa.pdf](http://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/aa/aa.pdf).

En América Latina en general, y en Chile como ejemplo paradigmático, la implementación de políticas neoliberales fue antecedido por un quiebre de la institucionalidad política y la suspensión de los derechos fundamentales de una república democrática. El 11 de septiembre de 1973 se realizó un golpe de Estado que mantuvo una dictadura cívico-militar durante 17 años. Este acontecimiento marcará, sin duda, el comienzo de una reconfiguración en la estructura de la sociedad chilena, la cual se expresa en diversos ámbitos, principalmente en la economía, pero también en la educación, el trabajo, vivienda y salud, es decir, en todas aquellas áreas que son de interés público y social.

Existen caracterizaciones del *modelo neoliberal*<sup>6</sup> que consideran su etapa originaria en los comienzos de los ochenta con los gobiernos de Ronald Reagan en Estados Unidos y de Margaret Thatcher en Gran Bretaña<sup>7</sup>, pero claramente estos análisis no toman en cuenta la situación que ya estaba bastante avanzada en Chile a través del influjo de los llamados *Chicago Boys*. Este grupo de economistas formados en la Pontificia Universidad Católica de Chile recibió la directa influencia de Milton Friedman, debido a que fueron enviados a cursar sus estudios de posgrado a la Escuela de Economía perteneciente a la Universidad de Chicago. Varios integrantes de dicho grupo trabajaron en lo que ahora podemos identificar como antecedentes locales de políticas neoliberales, pues en el texto llamado *El Ladrillo* ya se vislumbraba una fuerte base liberal que hacía apología del más radical libre mercado y rechazaba tajantemente la creciente intervención estatal que se estaba llevando adelante en Chile, principalmente desde el gobierno de Eduardo Frei Montalva, y las profundizaciones realizadas en el gobierno de Salvador Allende.

En general, existe bastante bibliografía que hace referencia a la influyente intervención política y económica que Estados Unidos ejercía en Latinoamérica en contexto de “guerra fría”<sup>8</sup>. En Chile hay dos proyectos particularmente importantes, la misión Klein-Sack (1955) y el Proyecto Chile (1956), este último incluyó un convenio para que

---

<sup>6</sup> Como vimos, el neoliberalismo ya existía a nivel teórico. Con *modelo neoliberal* nos referimos a su implementación práctica a nivel macroestructural en un Estado-Nación.

<sup>7</sup> Por ejemplo, la dra. en Estudios Latinoamericanos por la UNAM, Ana María Ezcurra, no hace mención a lo que comenzó a ocurrir en Chile desde 1974 en su libro titulado *¿Qué es el neoliberalismo?* (2007).

<sup>8</sup> Por ejemplo, la Alianza para el Progreso.

estudiantes chilenos cursaran sus estudios de posgrado en la Universidad de Chicago, específicamente en la Facultad de Economía liderada por Thomas W. Schultz.

La Escuela de Chicago jugó un papel fundamental para la política económica que adoptó la dictadura de la Junta Militar comandada por Augusto Pinochet, influido por los miembros del grupo conocido como *Chicago Boys*. En la revista *Estudios Públicos* (1992) se publica en la sección “homenaje” un artículo de G. J. Stigler que corresponde al capítulo 10 de su libro *Memoirs of an Unregulated Economist* de 1988. En él Stigler presenta su visión sobre la trayectoria de la Escuela de Chicago y sus principales exponentes. Lo interesante del escrito para nuestro tema es la afirmación del autor de que la incorporación de Milton Friedman, en 1946, marcó un momento decisivo para dar un perfil particular y nuevo empuje en la actividad académica de la Escuela. Dos serían las tesis que dan su *ethos* a la Escuela de Chicago; “un criterio de política y un método de estudiar economía” (pág. 184). Con esto la influencia de Friedman se caracterizó por reposicionar la teoría que él mismo desarrolló denominada *monetarismo*, además de su defensa pública del *laissez-faire*, lo cual permitió vincular su trabajo académico con una permanente actividad política en tanto que Friedman se posicionó como uno de los más importantes críticos de la escuela keynesiana.

Con sus obras de mayor difusión *Capitalism and Freedom* (1962) y *Free to Choose* (1980) Friedman fue mucho más allá de la actividad académica, sobre todo si consideramos que incluso contaba con un programa de televisión en el cual difundía y defendía sus ideas. Stigler destaca que Friedman fuera el pionero en la idea de los *voucher* en educación, con la finalidad de introducir competencia entre las escuelas. Esta idea fue ampliamente valorada como una de sus más importantes propuestas de política pública al materializarse como política educativa. La “libertad de elección” recibe su valorización en base a dos dimensiones; se propone como una medida económicamente eficaz a la vez que impide la acción coercitiva del Estado. Esta idea encontró en Chile, paradójicamente bajo una dictadura militar, uno de los lugares donde fue más ampliamente implementada.

### 1.1.1 *El Ladrillo*, un texto fundacional

Si bien *El Ladrillo* fue editado y publicado por el Centro de Estudios Públicos (CEP) recién el año 1992, en la página web oficial del CEP aparece lo siguiente “Se sabe que este programa estuvo el mismo día 12 de septiembre de 1973 en los escritorios de los Oficiales Generales de las Fuerzas Armadas.” Por ello, no es ningún secreto el hecho de que este texto es fundamental para entender la política económica que llevó adelante la dictadura militar, que como vemos, no fue meramente militar, ya que se sostuvo con el tutelaje teórico e intelectual de quienes participaron en la elaboración de dicho texto. Al poco tiempo la Junta Militar entregó las directrices del proyecto país y del modelo económico a los “*Chicago Boys*”, quienes pasaron a ocupar importantes cargos en la administración pública. En dicho texto encontramos las raíces del sistema educativo que implementó la dictadura:

“La política educacional debe garantizar niveles mínimos de educación en forma gratuita, pues a través de ellos se alcanza la formación básica ciudadana que permite la participación seria y responsable, en la vida social y política de un país. El provecho práctico y directo de la escolaridad, excepto el de permitir el acceso a niveles superiores de educación, es apreciado como relativamente bajo, de modo que es necesario garantizar la gratuidad efectiva, pues de lo contrario los padres de los niños en edad de educarse en los sectores de bajo ingreso y menor cultura, tenderán a no enviar a sus hijos a la escuela.” (*El Ladrillo*, págs. 145-146).

Con la recepción de estas medidas por parte de la Junta militar, el sistema educativo queda enmarcado en una lógica que concibe la educación escolar como un bien, que en su nivel básico tiene valor social, en tanto que se entrega a la sociedad ciudadanos con una formación suficiente para integrarse a la vida social. Al contrario, la educación secundaria y más aún la superior serán considerados “situaciones de excepción para la juventud”, por lo cual quedan lejos de ser obligatorias y financiadas por los recursos públicos para asegurar su acceso.

“Los niveles superiores de educación -técnica y profesional- representan un beneficio directo y notorio para los que lo obtienen, de modo que no se justifica en absoluto la gratuidad de este tipo de educación; de hecho, ni siquiera se justifica el subsidio parcial que

hoy reciben pues él accede principalmente a los grupos de mayor poder económico.” (*El Ladrillo*, pág. 146).

En el mismo documento, se afirmaba como ventajoso implementar dicha política de “cobrar el valor real de la educación superior” al supuesto de que: “Al vivir cada Institución Educacional de sus propios ingresos, se verían obligadas a cuidar la calidad de sus servicios pues sus educandos elegirían a las mejores.” Esta propuesta refleja la herencia de la Escuela de Chicago, al introducir conceptos de “competencia” y de “elección”, que presuponen una libertad que es inexistente para la gran mayoría que en aquel contexto no podía pagar por esta “inversión”. Además, en el mismo texto, tanto padres como alumnos son presentados como usuarios de un servicio y también se promueve la descentralización del sistema escolar a través de la municipalización.

De todos modos, debemos considerar que entre 1974 y 1979 la dictadura estuvo más enfocada en reprimir la resistencia política que en llevar adelante los procesos radicales de cambio que promovían los discípulos de la Escuela de Chicago. Sobre este punto, consideramos que el surgimiento del Centro de Estudios Públicos marca un momento central, al posicionarse como el primer *think tank* liberal en Chile. EL CEP fue fundado en 1980, año crucial en las reformas políticas impuestas por la Junta Militar, y declaran que “Su finalidad es el estudio y difusión de los valores, principios e instituciones que sirven de base a una sociedad libre.” Sin duda, para los miembros del CEP la idea de libertad está absolutamente atravesada por el dogma de fe del libre mercado. Sin ir más lejos, Friedrich A. Hayek fue nombrado como presidente honorario del Centro, y sus escritos eran, como los de Friedman, permanentemente publicados en sus números. Actualmente el CEP mantiene altos grados de influencia en la opinión pública, es presidido por Eliodoro Matte L. y su vicepresidente es Wolf von Appen B. ambos empresarios vinculados a la extracción de recursos naturales (Forestal, Minería, Pesca). El director actual es H. Beyer, quien fue ministro de educación en el gobierno de Sebastián Piñera.

## CAPÍTULO II: LA ESCUELA

“Pero la escuela (...) es también un *estado ético* especial en el que se instala el hombre y en el que es formado prácticamente mediante la habituación a las circunstancias reales. [...] *La escuela se encuentra, en efecto, entre la familia y el mundo real* y constituye el miembro intermedio, conector en el tránsito desde aquélla a éste.”  
Hegel, discurso del 2/09/1811, Rector del Gimnasio de Nuremberg.

La escuela, o la institucionalidad escolar, es un elemento característico de las sociedades modernas, por lo que ocupa un lugar central en nuestra reflexión. Para iniciar este análisis, tomaremos algunas ideas claves sobre la escuela y la relación tanto con el estudiante como con las familias, y la sociedad en su conjunto. Primero estableceremos la diferencia entre educación y sistema educativo.

La educación puede ser entendida como toda experiencia de transmisión cultural, del aprendizaje de costumbres, de la conservación de tradiciones mantenidas por un grupo social determinado. En este sentido, la educación es un conjunto de prácticas que pueden ser comprendidas como un fenómeno inherente a cualquier grupo social cohesionado que pretenda sostener su cultura. La transmisión de saberes a través de generaciones muestra que la educación es un proceso inseparable de la vida en sociedad. La familia aparece como la primera y natural esfera educadora. Por su parte, la escuela es la forma institucionalizada de la educación<sup>9</sup>. Podemos advertir sus primeros antecedentes, al menos en occidente, en las academias o liceos fundados por filósofos en la antigua Grecia. Sin embargo, la institución escolar propiamente tal, es sin duda un fenómeno particular de la época moderna, sobre todo cuando consideramos que su labor radica en educar a la población en su conjunto. En este sentido, la escuela aparece como el espacio de mediación entre la familia, o la vida privada, y el mundo real, es decir la sociedad, o si se quiere, la vida pública.

---

<sup>9</sup> En un texto clásico de la sociología *La construcción social de la realidad* (P. Berger y Th. Luckmann, 1966) se identifica a la familia como espacio de socialización primaria y a la institución escolar como uno de los lugares de socialización secundaria.

## **2.1 La escuela como institución clave de la Modernidad**

El contexto histórico en el cual la escuela surgió, como el mejor mecanismo para ilustrar y educar a la mayor cantidad de sujetos, coincide con el apogeo de las ideas ilustradas, exhibiendo sus primeras puestas en práctica en los proyectos reformadores de la Revolución Francesa -varios proyectos educativos disputaron durante ese periodo, los más destacables fueron los de Condorcet y Le Peletier-. En ese contexto, tanto para intelectuales como políticos, los proyectos educativos pasaron a ocupar un lugar de central importancia para la construcción de los proyectos de estados nacionales.

La escuela tenía como misión formar a las nuevas generaciones para que dejaran de lado las viejas tradiciones adquiridas a través de las familias, y así ser educados en los nuevos conocimientos basados en las ciencias y las humanidades. Enmarcada en dicho contexto, la escolarización universal iba de la mano con los ideales del orden social y visiones del buen ciudadano, lo que se reflejaba en las primeras tentativas por establecer currículos desde los nacientes estados nacionales. El sistema escolar debía “construir” a los ciudadanos acostumbrados al Antiguo Régimen.

En la escuela los educandos toman contacto con la ética de una forma distinta, alejándose de lo que representa el núcleo familiar, ya que al relacionarse con otros se establece un vínculo más complejo que permite que diferentes perspectivas éticas puedan encontrarse. Por ejemplo, en la Exposición Universal de París de 1878 se afirmaba; “Todos los gobiernos europeos actuales subrayan la gran importancia de la educación pública, su desarrollo y progreso, y la consideran la base más sólida de la riqueza, el bienestar y la moralidad de las naciones” Citado en; (Tröhler, 2015, pág. 39).

Dos cosas son importantes de mantener presentes: la escuela es la institución que como función primordial logra introducir a los sujetos a la vida en sociedad, específicamente a la sociedad moderna en la cual las personas valen, para los otros, por sus propios méritos. Además, es importante recordar que en un primer momento la institución escolar surgió como un privilegio reducido a una elite de la sociedad, pero con el paso del

tiempo se estableció como una institución con obligatoriedad<sup>10</sup>, es decir, apunta hacia una cobertura total, por la escuela deben pasar necesariamente todos sus miembros: "...la escolarización universal moderna sin duda se estableció para ayudar a los jóvenes estados a integrar a sus habitantes en sus respectivas naciones." (Tröhler & Lenz, 2015, pág. 13). En este periodo concentraremos nuestra atención, ya que observaremos como la educación deviene en escuela, se transforma en sistema educativo, y este en un dispositivo de escolarización de masas que, por sobre todo, prepara a los individuos para el mundo del trabajo. Sin embargo, también permite disciplinar la conducta, ejerce control sobre los cuerpos, distribuye la cultura, reproduce ideología, ocupa un rol importante en la configuración de subjetividad y puede ser funcional a la hora de naturalizar el *statu quo*.

## **2.2 Escolaridad como socialización y el surgimiento del currículum**

Desde el momento en que la educación se transformó en asunto de interés público, son innumerables los autores y debates que surgieron en torno a la institución escolar. Tomaremos uno de los autores más significativos de la sociología, pues refleja muy bien la concepción general que se tenía sobre la escuela y su importancia en la sociedad.

Émile Durkheim mostró su interés por la educación y la pedagogía en varios textos, en uno de ellos vincula la diferenciación de clase con la necesaria especialización de algunos miembros de la sociedad en determinadas ocupaciones/oficios/profesiones como un fenómeno social específico de cada época; "Ahora bien, esta especialización es dictada por necesidades sociales; pues la educación responde a la forma en la cual el trabajo social está dividido y organizado en cada momento de la historia" (1998, pág. 17). Con el advenimiento de la modernidad la sociedad aumenta exponencialmente su complejidad, con la necesidad de responder a trabajos cada vez más específicos, desafío que en primera instancia se abocó a resolver desde la instrucción pública. La creciente diferenciación social también tenía que ir acompañada de un cambio de mentalidad que permitiera romper definitivamente con las sociedades tradicionales no acostumbradas a dicho fenómeno social, es allí cuando la educación es entendida como socialización:

---

<sup>10</sup> Pionera fue la Revolución Francesa (1789) en promover la enseñanza obligatoria. En 1881 se aprobó la Ley Escolar que introdujo la escolarización obligatoria durante seis años en Luxemburgo. En Chile se dictó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920.

“En resumen, la educación, lejos de tener simplemente por fin desarrollar al hombre tal como sale de la naturaleza, *tiene por objeto extraer de allí un hombre enteramente nuevo*; crea un ser que no existe, salvo en su estado de germen indiscernible; el ser social. Ella es la que nos enseña a dominarnos, a constreñirnos, es también siguiendo sus necesidades, la que decide la cantidad y naturaleza de los conocimientos que debe recibir el niño, y es ella la que conserva la ciencia adquirida por las generaciones anteriores, y también la que la transmite a las nuevas generaciones. Es, pues, la que forma en nosotros todo lo que supera la esfera de las puras sensaciones, nuestra voluntad como nuestro entendimiento son moldeados a su imagen” (cursiva nuestra) (Durkheim, 1998, pág. 18).

Ahora bien, hay varios aspectos que sumar a nuestra caracterización de lo que es la escuela. Utilizaremos como ejemplo la situación particular de nuestro país. Uno de los elementos más importantes es la *duración*, son al menos doce años de escolaridad por los que pasa prácticamente todo sujeto, (esto sin considerar la llamada etapa pre-escolar que cada vez adquiere más relevancia). Es un fenómeno lo suficientemente extendido para ser considerado como regla general. Otro aspecto es la *obligatoriedad* de asistir a un establecimiento educativo que está plasmada en la ley, tanto en su nivel primario como secundario, con lo cual no deja de ser relevante que su incumplimiento sea susceptible de sanción para los padres o adultos responsables de los niños y jóvenes en edad escolar.

Apostamos por reconocer la escuela como una institución presente en toda sociedad moderna, con lo cual los debates sobre qué debería enseñar aparecen como una discusión ineludible. Debemos recordar que desde sus orígenes el sistema educativo de masas estuvo vinculado a la formación ciudadana, pero prontamente también se comenzó a ligar con el sistema productivo y sus requerimientos. Por eso no es de extrañar que, por ejemplo en Estados Unidos, los primeros teóricos del sistema educativo, a partir de cuyas reflexiones surge la idea de currículum escolar en sentido moderno, concibieran el proceso de la escolaridad como un asunto muy similar al funcionamiento de una fábrica: “La escuela es la planta procesadora y el *hombre educado* es el *producto*” (2008, pág. 148), comenta Michel Apple refiriéndose a J. F. Bobbitt (*The Curriculum*, 1918) y W. Charters (*Methods of Teaching*, 1909) quienes fueron influyentes durante la primera mitad del siglo XX y pioneros en el campo curricular norteamericano.

Como consecuencia del debate en torno al qué debe enseñar la escuela, aparece el concepto de *curriculum* que, básicamente, se puede definir como el establecimiento de un marco general de los conocimientos que deben ser enseñados, ya que en éste se configura el marco normativo de los *contenidos, objetivos y metodología* que se implementarán en la enseñanza de un área particular.

Una de las razones para el surgimiento del curriculum es que la escuela tuvo un rol fundamental en los comienzos de las luchas independentistas y de construcción de Estado Nación, allí estaban los conceptos mínimos para dar peso y hacer crecer, a través de los discursos, ideas que fueran afirmando estos nacientes estados. La idea que con más fuerza transmitía la escuela en sus primeros años, e inclusive hasta hoy, era el de identidad nacional, en nuestro caso “chilenidad”. Es por eso que la enseñanza de la historia nacional se manifiesta en el resalte de los símbolos y héroes patrios, las costumbres propiamente chilenas, y en general, el sentimiento de tener una razón para diferenciarse de otro en base al concepto de patria y nacionalidad. Nos sirva como ejemplo, ya que nuestro objetivo es introducir la estrecha y fundamental relación entre escuela y la idea de currículum.

Otra discusión enmarcada en esta temática es sobre las teorías tradicionales y teorías críticas del currículum, que en general, debaten si el currículum es por sobre todo una cuestión técnica, más vinculado al *cómo* enseñar, o, por el contrario, una reflexión sobre el *por qué* enseñar determinado saber y *para qué* hacerlo. Por nuestra parte, estamos en una reflexión en la cual el *por qué* y *para qué* la escuela busca lograr ciertos aprendizajes es la prioridad.

Finalmente, para caracterizar la institución escolar tomaremos un interesante antecedente planteado por el psicólogo educativo Ph.W. Jackson. Jackson llega a sus conclusiones después de trabajar como observador de campo para su investigación, lo cual le permitió observar en la práctica cómo se van estableciendo las relaciones cotidianas al interior de la escuela, su libro *La vida en las aulas* (1968) es producto de esa experiencia. El autor plantea que, es más significativo buscar ahí donde los hechos parecen triviales y superficiales, pero que tienen un trasfondo mucho más complejo de lo aparente, con lo cual propone el concepto de *curriculum oculto*. Además, destaca la ya mencionada obligatoriedad de la escuela, enfatiza en la rutina y la uniformidad del entorno escolar,

mostrando que para muchos niños el espacio escolar puede ser el lugar en el cual más tiempo y con mayor regularidad pasen sus días. Luego, en paralelo e incluso anticipando a Foucault, plantea que la escuela comparte rasgos particulares con instituciones como la prisión o los hospitales mentales, sobre todo con respecto a su funcionamiento y las dinámicas de vigilancia.

### **2.3 Teorías de la reproducción y distribución cultural en relación con la hegemonía**

Ya señalamos que una de las ideas fundamentales para entender la escuela es considerar la institución escolar como un mecanismo de socialización por excelencia, es decir, como un efecto primordial de su quehacer. En este sentido, podemos decir que la escuela entonces establece una doble relación.

Una es la socialización con los otros, es decir, en tanto que el sujeto o educando es inserto en una masa más amplia de sujetos, y es puesto en contacto con un aspecto determinado de la cultura presente en la sociedad. Esto es más claro si tenemos presente que la escuela es una institución de primordial importancia para la conservación y la distribución de la cultura. Una gran cantidad de recursos, ya sea simbólicos, éticos y de contenidos culturales, comienzan a ser internalizados por los estudiantes a lo largo de su vida escolar. En el lenguaje propio del campo pedagógico, hay ciertos aprendizajes que se espera sean adquiridos por los sujetos que asisten a la escuela.

La segunda relación es clave para nuestro propósito; resaltar el estrecho vínculo entre el sistema educativo, la institucionalidad escolar y el sistema político económico del cual los primeros son dependientes. Es por este motivo que tomaremos como antecedente teórico y conceptual dos de los principales análisis desarrollados para la comprensión de la escuela; la reproducción y distribución cultural. Estos análisis, que relacionan los sistemas económicos y políticos con la distribución cultural en una sociedad dada, se encuentran suficientemente estudiados, sin embargo, para abordar estas teorías solo utilizaremos el análisis realizado por M. Apple en su texto *Ideología y currículum* (2008) ya que nos permite circunscribir nuestras reflexiones.

Apple realiza una síntesis de las posiciones fundamentales de dos autores representativos de la sociología de la educación; Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. Ambos, plantean tesis sobre el rol que juega la institución escolar, y el sistema educativo en general, en problemáticas como la reproducción de la desigualdad. En el caso de Bourdieu, sus planteamientos apuntan como fundamental los conceptos de capital cultural y capital social. Por su parte, Bernstein muestra como la escuela logra formar las estructuras y categorías mentales, es decir; el lenguaje, los códigos, a partir de los cuales se concibe el pensamiento y la conducta.

El texto de Apple nos ofrece una perspectiva que logra vincular los puntos centrales de las tesis de los autores mencionados con el concepto de hegemonía planteado por Gramsci, del que se hace cargo ampliamente en el libro citado. Antes, nos parece necesario precisar algunos puntos sobre el concepto de hegemonía. Por ejemplo, Chantal Mouffe (1991) explica que la propuesta de Gramsci amplía la concepción del Estado que primaba en una visión marxista reduccionista y economicista que lo delimitaba como un aparato fundamentalmente represivo y coercitivo. Además, plantea la noción de clase hegemónica entendida como la capacidad de una clase social para ser dominante y dirigente, y con ello llevar la dirección intelectual y moral de la sociedad. Lo anterior se encuentra estrechamente vinculado a una noción específica de ideología, que se acopla al concepto de formación sociocultural:

“Gramsci fue el primero en destacar la naturaleza material de la ideología, su existencia como nivel necesario de toda formación social, su incorporación a las prácticas y su materialización en aparatos. Rompió radicalmente con la concepción de ideología como falsa conciencia, es decir, como representación distorsionada de la realidad en razón de su determinación por el lugar que los sujetos ocupan en las relaciones de producción, y anticipó la concepción de ideología como práctica productora de sujetos” (Mouffe, 1991, pág. 223).

En definitiva, el concepto de hegemonía implica la capacidad de una ideología para lograr hacer de una visión de mundo, con sus respectivas orientaciones de conducta, el horizonte normativo de posibilidades, a partir del cual los sujetos conducen su existencia. Para que lo anterior sea posible se requiere que la ideología hegemónica sea legitimada, y

con ello aparece la institución escolar como un aspecto de vital importancia. Tal como lo señala Jorge Larraín (2008), ya en Gramsci aparece la noción de la escuela primaria como aparato ideológico, en tanto que es una de las instituciones culturales más extendidas en la sociedad moderna. La escuela es el lugar en el cual se aprende a respetar el orden legal existente de manera consensuada, y no como puro resultado de la coerción. “De este modo la escuela aparece como un sitio ideal de operación de la ideología hegemónica” (pág. 119).

Con lo anterior, es más clara la perspectiva que presenta M. Apple en *Ideología y Currículo* (2008) al plantear que “ El currículo de la escuela responde, y representa, a unos recursos ideológicos y culturales que proceden de alguna otra parte” (págs. 66-67). Problematicando ante tal situación, el autor sostiene que “necesitamos poner de manifiesto que la hegemonía es creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar, así como por las enseñanzas encubiertas que ha transmitido y sigue transmitiendo” (pág. 111) En este sentido, la perspectiva de Apple resulta de interés para nuestro trabajo, ya que dicho autor expresa no sólo una inquietud por los conocimientos que transmite la escuela, sino que el sentido profundo de su quehacer en relación con la sociedad capitalista: “Una sociedad basada en el capital cultural técnico y en la acumulación individual del capital económico tiene que dar la impresión de ser el único mundo posible” (pág. 112)

Estos puntos, serán imprescindible para establecer la relación que esperamos lograr entre la hegemonía global de la racionalidad neoliberal con el rol que juega la institución escolar en la configuración de una subjetividad que sea afín o funcional con aquella forma de racionalidad. Con dicha finalidad hemos planteado el vínculo entre escuela e ideología hegemónica. Sin duda, este capítulo podría ser más extenso, pues se puede desarrollar y problematizar ampliamente estas temáticas. Sin embargo, hemos realizado una panorámica general al respecto, pues los aspectos centrales que nos ocupan son desarrollados en el siguiente capítulo.

### **CAPÍTULO III: REFORMAS EDUCATIVAS, UNA HEGEMONÍA GLOBAL**

El siguiente capítulo representa el núcleo de nuestro trabajo y tiene como finalidad observar e identificar los fundamentos a nivel teórico y político a partir de los cuales se ha estructurado un movimiento de reforma educativa a nivel global. Examinaremos textos teóricos y técnicos en materia educativa, documentos políticos e intervenciones públicas que reflejan las directrices generales que nos permitirán establecer un claro vínculo entre el curso que han tomado las reformas a nivel internacional y lo que hemos llamado racionalidad neoliberal. Dicha revisión nos permitirá entender los cambios y continuidades del sistema educativo en Chile, desde una perspectiva amplia. Retomaremos los puntos centrales de las políticas implantadas por la dictadura, para finalmente enfocarnos en las condiciones, contexto y debates que fueron la antesala de las reformas educativas iniciadas por los gobiernos de la Concertación.

#### **3.1 El paradigma modernizador: Capital Humano y Competitividad**

Si hay un concepto que se encuentra presente en prácticamente todas las políticas educativas es el de *modernización*. Este concepto ha sido profusamente fomentado por organismos multilaterales como la OCDE, UNESCO, Banco Mundial y CEPAL entre otros. Estos organismos componen una red global de expertos que permite establecer canales internacionales para el intercambio y transferencia de ideas, políticas educativas e incluso modelos de currículos escolares. Esto nos permite vislumbrar como posibilidad un horizonte con sistemas educativos y currículo mundial unificado y estandarizado. Sin duda esta idea es problemática y discutible, pues siempre hay una distancia entre la retórica global y lo que realmente ocurre a nivel local. Sin embargo, la evidencia obtenida a partir de la bibliografía revisada nos permite argumentar en la línea de una agenda global *modernizante* de los sistemas educativos enmarcada en una racionalidad neoliberal. En definitiva, proponemos que el concepto *modernización* se vincula al progreso y se usa como tendencia general para alcanzar el ansiado desarrollo, que impone un “ponerse al día” a nivel internacional.

Por ejemplo, la dictadura introdujo una nueva perspectiva de modernización -Plan de las siete modernizaciones impulsado por Miguel Kast<sup>11</sup>- basada en criterios de racionalidad y eficiencia: las políticas debían estar justificadas en principios técnicos y científicos de eficacia y calidad, desplazando los postulados políticos-ideológicos. No debemos perder de vista que en aquel entonces los *Chicago Boys* trabajaban como intelectuales orgánicos del régimen militar. Uno de los ejes del Plan era el sistema educativo. Con ello, Chile se sumaba a la tendencia que afirmaba que las sociedades modernas deben convertir a la educación en un factor prioritario en las estrategias de desarrollo y crecimiento económico. Sin embargo, la dictadura no logró ejecutar en la práctica la intención de dicho discurso, pero esta idea ya estaba incubada y sería retomada por el primer periodo presidencial posdictadura. Inés Picazo (2013) afirma que el movimiento global de reforma justifica y orienta sus políticas en base a análisis y evaluaciones cuantitativas, con lo cual se desmarca de enfoques teóricos “cargados de ideología”, revistiéndose de un nuevo paradigma “científico-técnico” que pasa por ser un referente orientador de carácter neutral y “modernizador”, deseable para toda sociedad que busque el desarrollo y el crecimiento económico. De este modo, instancias como La Conferencia Mundial de Jomtiem-Tailandia “*Educación para todos*” (1990) se posicionan como foros a partir de los cuales se articula una visión común en base a criterios hegemónicos en el campo internacional.

En este sentido, es necesario distinguir entre una “*Common Worl Educational Culture*”, postura principalmente desarrollada desde un enfoque sociológico por J. Meyer y la llamada Escuela de Stanford, y una “*Globally Structured Agenda for Education*” propuesta por R. Dale (2000) La primera privilegia un enfoque “culturalista”, de lo cual se desprende que la existencia de una cultura global educativa es una consecuencia más de la Globalización, que tiende hacia un isomorfismo en varios aspectos, incluyendo un “currículum mundial”. Al contrario, el segundo enfoque es más crítico en tanto que desplaza de la centralidad del análisis la categoría de cultura global, reemplazándola por las fuerzas económicas y organismos transnacionales que ejercen su influencia política sobre los estados nacionales. Sin embargo, ambos enfoques representan aproximaciones que ven

---

<sup>11</sup> Uno de los “*Chicago Boys*” En 1980 Ministro del Trabajo y Previsión Social, Presidente del Banco Central de Chile en 1982

la importancia de la hegemonía, tanto de la tendencia mundial modernizadora como su vínculo estrecho con el capitalismo y su respectiva racionalidad.

Dos conceptos que frecuentemente acompañan la idea de modernización en materia educativa son *Capital humano*<sup>12</sup> y *competitividad*.

“El concepto clave es el *capital humano* o la *inversión en seres humanos*, lo que incluye gastos públicos y/o privados en educación, sanidad y en la formación profesional. En el contexto de la educación se utiliza para justificar el crecimiento de los sistemas escolares y la distribución de la renta, así como la contribución de la educación al crecimiento económico” (Berner 1974, citado por Lundgren).

Es importante destacar que el concepto de capital humano logró expandirse rápidamente como idea fuerza a diferentes latitudes. También, debemos dejar en claro que dicha noción en general es compartida por proyectos políticos que rivalizan entre sí, pero que parecen tener acuerdo respecto a la importancia de fomentar la inversión en educación para el crecimiento económico. De hecho, podemos decir que existe un acuerdo bastante general respecto a la importancia de consolidar un sistema educativo que permita elevar el nivel de calificación del país a la hora de entrar al mercado internacional. Según Lundgren (1992), se puede afirmar incluso que la educación comenzó a ser considerada como algo bueno en sí mismo una vez vinculada al capital humano. Por lo tanto, las políticas educativas tienen un componente fuertemente relacionado a la idea de llevar adelante transformaciones sociales en un doble sentido; la idea de que se debe otorgar una educación general al conjunto de la población para asegurar la cohesión social y cultural, y también un rol fundamental para la economía: “... la idea de incorporar a la “educación” objetivos anteriormente desconocidos –el capital humano, el universalismo y la competitividad económica internacional– fue adquiriendo cada vez mayor aceptación y popularidad, ejemplo del efectivo marco transnacional.” (Gardin, 2015, pág. 211)

---

<sup>12</sup> Concepto principalmente desarrollado por Edward F. Denison (1960), Theodore W. Schultz (1961) y Gary S. Becker (1964).

### 3.2 La “educacionalización” y el surgimiento de los estándares internacionales

La “educacionalización” de los problemas sociales refiere a la idea de buscar a través de la educación, específicamente en los modelos y sistemas educativos, la solución a problemáticas más amplias y complejas enraizadas en diferentes ámbitos de la vida social. Según Ideland y Tröhler (2015) este fenómeno consiste en la traducción de problemas sociales que en sí mismos no son educativos, en problemas educativos, lo cual muestra “un reflejo cultural ubicado en el núcleo de la modernidad” (pág. 223) Ejemplificadores son el caso Sputnik<sup>13</sup> y la crisis económica estadounidense de los ochenta<sup>14</sup>. En ambos casos vemos claramente como los gobiernos vinculan asuntos que son percibidos como problemas de la sociedad en su conjunto, con la necesidad de aplicar reformas a sus respectivos sistemas educativos: “Una vez más, las conclusiones de 1983 fueron las mismas que en 1958: se culpó al sistema educativo de la desventura económica, cuya consecuencia fue la implementación de importantes reformas educativas” (2015, pág. 223) Este fenómeno de “educacionalización” también surge e impulsa el movimiento de reforma curricular en Europa. En el caso europeo, las Reformas educativas que se desarrollaron en los sesenta y setenta vinieron a incorporar nuevos conceptos en materia educativa, como el caso de Finlandia y Alemania Occidental: integrando en los discursos pro reforma la importancia de ajustarse a “estándares internacionales”. Este movimiento fue también antesala de las pruebas internacionales como TIMSS<sup>15</sup> y PISA<sup>16</sup>.

Pionero en esta materia fue Finlandia con la Ley del Sistema Educativo de 1968, introduciendo un cambio radical en el contexto europeo, dando paso un currículo unificado

---

<sup>13</sup> En 1957 la Unión Soviética lanzó exitosamente el Sputnik: primer satélite de la carrera espacial en contexto de Guerra Fría. La reacción en EEUU fue de preocupación por parte de dirigentes políticos y militares, quienes culparon al sistema educativo de no tener un rendimiento que permitiera competir con el enemigo ideológico. Como consecuencia, en 1958 el Congreso norteamericano aprobó la Ley de Educación para la Defensa Nacional, la cual introdujo un énfasis en la investigación científica y desarrollo tecnológico.

<sup>14</sup> Ante el prolongado declive económico y la inflación de la economía, Ronald Reagan ordenó a la Comisión Nacional para la Excelencia en Educación (1983) investigar las causas de la crisis, la cual propuso una nueva Reforma educativa como medida a implementar por el gobierno.

<sup>15</sup> *Trends in International Mathematics and Science Study*. Desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) aplicado por primera vez en 1995.

<sup>16</sup> *Programme for International Student Assessment* Desarrollado por la OCDE y aplicado por primera vez el año 2000.

y estandarizado. Según M. Gardin (2015) el caso finlandés se usó como ejemplo para los demás países europeos a la vez que se acoplaba a las recomendaciones de la UNESCO

“Todo ello tenía también un objetivo internacional, la «educación del hombre completo [...] que puede ser común a todos los sistemas educativos, en términos de objetivos adaptados a cada país» (UNESCO, 1972, págs. 6-7) Este relato permanente, exigente y omnipresente -un mensaje de optimismo y avance sin fronteras, de interconexión global- presionó con fuerzas los sistemas educativos nacionales y sus currículos.” (pág. 217)

Por su parte, también Picazo (2013, pág. 123) da cuenta de este fenómeno sobre todo en EEUU, en donde influyó la publicación de varios estudios que afirmaban demostrar empíricamente la relación entre niveles educativos de los trabajadores y sus grados de productividad, estableciendo que un mayor nivel educativo mejoraba el funcionamiento eficiente y organizado de las empresas. Por su parte, un estudio del MIT<sup>17</sup> concluyó que las deficiencias en el sistema educativo estaban afectando la competitividad de la economía norteamericana, ante lo cual recomendaba invertir en capital humano. Para dar un último ejemplo de esta tendencia internacional, en la reforma escolar británica (1988) se promovió destinar más tiempo a las materias escolares orientadas al mundo del trabajo, especialmente las relacionadas con las demandas del mundo de la industria. En la misma línea, en 1989 la OCDE estimaba que para rentabilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías era necesario introducir cambios en los sistemas educativos y de formación.

Todo este movimiento de reformas incorporó un elemento hasta entonces desconocido en materia educativa, la evaluación de “la calidad” de los sistemas educativos en base a estándares internacionales. Evidentemente, esto conllevó que los países que lograran los primeros lugares en los ahora altamente influyentes *rankings* internacionales, no fueran considerados sólo como ejemplo, sino que adoptaran el atributo de ser “evidencia internacional” del camino a seguir por los demás países.

“Como ocurre hoy con las comparaciones entre los distintos países del mundo, el mensaje oculto del cotejo es claro: los mejores no solo son los mejores, sino que, al mismo tiempo, sirven de modelo para los países peores, como expresión del ideal que estos deben seguir en su desarrollo” (Tröhler, 2015, pág. 40)

---

<sup>17</sup> Kazis, R. (1989), *Education and Training in the United States*, Cambridge: The MIT Press.

### 3.3 El lugar del curriculum en las Reformas

Uno de los aspectos más novedosos del movimiento de reforma de los sistemas educativos es que comenzaron a incluir el aspecto curricular en miras a un “Currículo mundial” en la “aldea global”, insertándose en la agenda globalmente estructurada:

“...hay pocas dudas de que, al menos desde el final de la Segunda Guerra mundial, la política educativa y los desarrollos curriculares han estado determinados fundamentalmente por las tendencias internacionales, las influencias supranacionales y las exigencias del progreso global; el movimiento de reforma educativa (o, mejor, curricular) nacido del lanzamiento del Sputnik en 1957, es un ejemplo particularmente llamativo de la armonización global de la educación.” (Tröhler & Lenz, 2015, pág. 14)

De este modo, la preocupación por los *contenidos* que se espera sean aprendidos por los escolares dejó de ser un tema local para los gobiernos. La creciente influencia de los organismos internacionales y sus redes de expertos en materia educativa, que producían extensa literatura sobre “evidencia internacional”, articularon un conjunto de medidas consideradas *técnicas*, y por lo mismo neutrales, que debían ser adoptadas por todos los países que se propusieran *modernizar* sus sistemas de enseñanza. Difícilmente, algún país rechazaría sumarse al discurso de la modernización, sobre todo cuando este discurso va acompañado de un diagnóstico generalizado: con el cambio de siglo nos encontramos *ad portas* de una sociedad científica y tecnificada llamada también “sociedad del conocimiento y la información”.

#### 3.3.1 Excurso sobre Curriculum

Para comprender el concepto curriculum debemos realizar una breve síntesis histórica del término. Desde los primeros usos de la palabra curriculum en educación, se hace referencia a una cuestión normativa, es decir, afirmaciones acerca de cómo se deben hacer las cosas. Su origen del latín quiere decir “carrera-trayecto a ser recorrido” pues “Él organiza la trayectoria de la experiencia educativa de alumnos y alumnas en el tiempo y en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que se buscan comunicar” (Cox, 2011) Este elemento aparece como central en cualquier teoría sobre el currículum, ya que

existen diversas formas de interpretar lo que es el currículum escolar, pero todas esas visiones problematizan, con diferentes énfasis, sobre dos puntos principales: qué o cual conocimiento es el que debe ser enseñado y cómo hacerlo. Otro aspecto importante es considerar al currículum como una propuesta de interacción entre un texto y un contexto, es decir, entre lo que plantea un determinado currículum a nivel teórico-conceptual y su puesta en práctica en su contexto respectivo, por lo general en el espacio de aula.

Para los objetivos de nuestra investigación, adherimos a lo propuesto por U. Lundgren (1992), quien argumenta que toda aproximación teórica al concepto de currículum es un esfuerzo que intenta explicar la manera en que los fines, el contenido, y los procesos de la educación son parte de un proceso social, económico y político. Este autor plantea que un currículum es:

- “1) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
- 2) Una organización del conocimiento y las destrezas.
- 3) Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control.” (pág. 20)

Para establecer la relación entre currículum y sistema educativo, tomaremos algunos antecedentes que nos permitirán vislumbrar algunos de los aspectos centrales sobre el asunto. Partiremos por destacar que cuando la misión educativa estaba bajo la exclusiva tutela de la iglesia, la educación ya era entendida como una institución que tiene la capacidad de incubar una transformación lenta pero constante en la sociedad:

“De acuerdo con la creencia cristiana, formar a un hombre no es embellecer su mente con determinadas ideas o permitirle que adquiriera ciertos hábitos específicos, sino crear en él una actitud general de la mente y la voluntad que le haga ver la realidad desde una perspectiva determinada” (Durkheim, citado por Lundgren)

En este sentido, queda manifiesto que una de las finalidades de la educación era orientar la personalidad en una determinada dirección, hacia un modo de pensar determinado. Con el surgimiento y desarrollo de los Estados nacionales la tarea de educar comenzó a tomar perspectivas seculares. Si bien este fenómeno no es homogéneo, se puede

afirmar que rápidamente las nacientes repúblicas entendieron la importancia de la misión educativa, ya que era indispensable formar a los hombres que serían funcionarios del nuevo régimen.

Lo importante para nuestra investigación de estas problemáticas, es mostrar como la educación funciona según los intereses de quienes tienen el poder para decidir sobre ella. Lundgren sostiene que “Detrás de esta organización de la educación y de su formación como institución se encuentran no sólo los cambios en los modos de producción sino también los relativos a la mentalidad” (1992, pág. 26). De este modo, queremos destacar la importancia del currículum para tomar una perspectiva que nos permita observar qué y por qué determinados saberes son seleccionados para ser transmitidos por las escuelas. Como ya se ha dejado entrever, las discusiones sobre dicho respecto tienen una estrecha relación con el modo de producción de una sociedad. Y, sobre todo, cuando los sistemas educativos toman las características de ser obligatorios y de masas, queda más claro en qué sentido la educación fue vinculada a los requerimientos de la producción.

Antes de que fuera establecida la relación sistema educativo-sistema productivo, existieron otras formas de entender el currículum. Sobre este tema no nos podemos extender demasiado. Bastará con recordar, de una manera resumida y general, que la noción general implícita en el concepto currículum es tan antigua como la idea de educación. Podemos decir que desde la Grecia clásica hasta al menos la Revolución Francesa, los contenidos y saberes a enseñar eran de un carácter académico y/o enciclopédico, centrado en los conocimientos elementales de lectura, escritura, aritmética y geometría. Además, se otorgaba una gran importancia a las artes, la literatura y la filosofía, de lo cual la enseñanza del griego y el latín son un ejemplo claro. A lo anterior, hoy se le ha llamado currículum clásico. Es interesante ver como el paulatino abandono de dicho currículum va de la mano con cambios estructurales de la sociedad que afectan a las instituciones educativas; estas ya no estarán destinadas a una reducida elite intelectual, sino que se aspira a una educación primaria general para las masas. Para situar estos cambios en perspectiva histórica, podemos decir que la Independencia de EEUU y la Revolución Francesa aparecen como momentos fundantes de mentado cambio de paradigma; la educación ya no será tanto para

formar a los hombres en la herencia greco latina, su nuevo fundamento está en preparar a los hombres para las transformaciones del nuevo orden.

En dicho contexto de grandes transformaciones, se llevaron adelante las primeras discusiones sobre lo que el currículum debía ser para consolidar el mencionado vínculo entre modo de producción y sistema educativo. Así fue como en EEUU se dio inicio a lo que podríamos llamar las modernas teorías del currículum. Con el surgimiento de la sociedad industrial se hizo patente la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para los profundos cambios en los modos de producción. Fue ante estas nuevas exigencias que varios teóricos de la educación comenzaron a hablar de la necesidad de implementar un currículum realista y pragmático. Sin embargo, hubo un aspecto que se mantiene incluso hasta hoy, la educación también fue vinculada al orden social.

Como resultado de las mencionadas transformaciones, Lundgren propone el concepto de “código del currículum racional” el cual se caracteriza fundamentalmente por decidir los contenidos del currículum a partir del conocimiento real que se necesita para la vida social, y no a partir de las asignaturas tradicionales que representaba el currículum clásico. En este sentido, a esta nueva forma de entender el currículum le fueron aparejados objetivos educativos, los cuales debían ser previamente definidos, y algo de suma relevancia, debían además ser susceptibles de medición. Para lograrlo, la función educativa fue re-significada en cualificación para el mundo del trabajo, pues esta era la nueva exigencia que justificaba la expansión del sistema educativo al conjunto de la población más amplio posible. Es en este momento, según la propuesto por Lundgren, que se puede comenzar a hablar de política educativa, en tanto que las decisiones sobre lo que la escuela debe enseñar pasa a ser una preocupación de sumo interés para los estados nacionales modernos en el camino a su consolidación. Por lo tanto, como se ha mostrado, el surgimiento del currículum como un campo de investigación propiamente tal es un fenómeno relativamente reciente y como tal, estrechamente ligado a la sociedad actual. Una sociedad en la cual la relación entre educación y economía aparece como un fenómeno evidente, y quizás hasta indiscutible.

Ciertamente, colocar el énfasis en estas características no es casual, pues nos abren el camino para la intención de nuestra investigación. Como ya se ha planteado en este texto,

la educación tiene una función con respecto a la producción, o si se prefiere con la economía. Mientras más específica la producción y el lugar que ocupa un país en la división internacional del trabajo, más necesaria se vuelve la especialización de los sujetos para cumplir con los requerimientos que el desarrollo económico exige. Ante este diagnóstico es que surgió el mentado concepto de *capital humano*.

Como hemos observado al revisar definiciones sobre el currículum, este juega un rol, si no fundamental, al menos primordial a la hora de configurar o habitar las mentalidades de quienes son objeto de su implementación, es decir, en la identidad y/o subjetividad de los individuos escolarizados. Además, también observaremos como el currículum es el resultado de una selección, es decir, el recorte de una totalidad de saberes disponibles escogidos para ser reproducidos, o si se prefiere, transmitidos por la institución escolar. Por lo mismo, el currículum se debe entender como una construcción social y no en un sentido conceptual abstracto. La discusión sobre los contenidos indicados como mínimos u obligatorios según sea el caso, es un debate que, desde nuestra posición, es mucho más político que técnico.

### **3.4 Principales Reformas en Chile**

Las principales modificaciones al sistema educacional chileno se desarrollaron durante la segunda mitad siglo XIX y a lo largo del siglo XX, siendo el primer hito la Ley de Instrucción Primaria en 1860 seguida de su obligatoriedad por ley en 1920. Si bien no es el propósito de este trabajo detallar el proceso de transformación, nos interesa observar como históricamente las reformas educativas han sido elaboradas como parte del proyecto país que tiene determinado gobierno. Ejemplificador son los gobiernos radicales (1938-1952) que se proponían industrializar el país (modelo ISI<sup>18</sup>) mediante la especialización de la formación profesional, otorgándole relevancia al sistema educativo para alcanzar los objetivos propuestos, reflejado en su lema “gobernar es educar”. Por su parte, los gobiernos de E. Frei<sup>19</sup> y S. Allende<sup>20</sup> también imprimieron su sello introduciendo Reformas educativas. Con la dictadura esta “tradicción” reformadora no se detuvo. En 1980 dictó la

---

<sup>18</sup> Industrialización Sustitutiva de Importaciones.

<sup>19</sup> Principalmente enfocado en la Reforma Universitaria.

<sup>20</sup> Se proyectaba una reforma de largo alcance con la Escuela Nacional Unificada (ENU).

nueva legislación para la educación básica y en ese mismo año se introdujeron, con el Decreto 300, los cambios definitivos en el marco curricular para la enseñanza media.

Es la Ley de Subvenciones (DL 3.476) en 1980, la que cambia drásticamente las condiciones de financiamiento de las instituciones escolares públicas transformadas ahora en establecimientos municipales, condicionando el financiamiento a la cantidad de alumnos que asisten a cada escuela. Además, a nivel constitucional la libertad de enseñanza quedó por sobre el derecho a la educación, reflejo claro de la influencia de los teóricos ultra liberales expresada en esta primacía de la libertad de elegir por sobre el derecho social a la educación. En el año 1981 se concretó la municipalización del sistema educativo público, en sus niveles primario y secundario.

De la mano con la libertad de enseñanza, se fomentó la creación por parte de privados de escuelas particulares-subsencionadas, es decir, de propiedad privada pero subsidiadas económicamente por el Estado. Es importante destacar que esta política fue profundizada el año 1993 con la Ley de Financiamiento Compartido, con lo cual se dejó abierta la posibilidad de seleccionar a los alumnos por parte de las escuelas, además de lucrar y cobrar sin una regulación clara por parte del Estado. De nuevo, queda en evidencia la libertad de mercado y de competencia propugnada por los liberales.

Considerando lo anterior, nuestro estudio se centra en el periodo posterior a la dictadura militar. Sin embargo, cada vez que sea necesario tenderemos puentes hacia el periodo anterior, de modo que nos permitan obtener una comprensión más abarcadora del asunto. Así mismo, la parte final nos llevará a mirar los acontecimientos más recientes. Ciertamente, la información al respecto es abundante, consecuentemente por la gran cantidad de debates y cambios realizados, tal como lo expresó el primer ministro de educación de la Concertación y posterior presidente Ricardo Lagos E.: “La reforma educacional que iniciamos hace quince años es la más grande reforma que ha tenido lugar en la historia educativa de Chile”<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Inauguración del año escolar 2005. San Bernardo. Jueves 03 de marzo de 2005. Citado en (Bitar, 2005).

### 3.4.1 La herencia dictatorial, rupturas y continuidades

Probablemente la herencia más importante que dejó la dictadura en el sistema educativo fue la Ley de Subvenciones y la Municipalización. Bajo este nuevo marco regulatorio, los establecimientos municipales y subvencionados comenzaron a competir por los mismos recursos estatales. Esto tuvo consecuencias negativas para los establecimientos del sistema público, pues existían grandes diferencias entre unos y otros, que venían dadas por el problema de desigualdad estructural que se refleja en los diferentes municipios. Varios municipios, principalmente de los sectores pobres, comenzaron a tener déficits presupuestarios, con la cual vieron disminuidos aún más su capacidad para costear la educación pública gratuita, lo que conllevó a una inevitable disminución de la calidad, tanto en infraestructura como en capacidad de contratación de profesionales altamente calificados en el área educacional. La libre competencia mostraba así su cara más contradictoria.

Para ilustrar las consecuencias de estas políticas con algunos datos, tenemos que el año 1981 el 78% de la matrícula de la educación básica y secundaria estaba en el sistema público gratuito. Ya en 1990 el ahora sistema municipal contaba con el 57,8% del total de la matrícula. Para el año 2011 la matrícula del sistema público bordea apenas el 40% del total, y se encuentra en una tendencia a seguir bajando. Otro factor heredado fue el financiamiento: en 1981 se destinaba el 4.07% del P.G.B. para educación, cantidad reducida al 2.49% al año 1990. Además, entre 1992 y 2010 dejaron de existir 626 escuelas municipales en contraste con el aumento de 2.901 establecimientos particulares subvencionados. Estas estadísticas posicionan a Chile en el último lugar del ranking de los países pertenecientes a la OCDE, cuyo promedio de matrícula pública bordea el 90%.

El régimen de Pinochet expresó con claridad el enfoque primordial hacia la enseñanza básica en la *Directiva Presidencial sobre Educación Nacional* (1979) dirigida al ministro de educación de entonces Gonzalo Vial. Ahí se afirma que el Estado “centrará el énfasis en la educación básica y, a cualquier costo, cumplirá su deber histórico y legal de que todos los chilenos, no solo tengan acceso a ella, sino que efectivamente la adquieran y así queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos

patriotas”<sup>22</sup> Esta frase es decidora en dos ámbitos importantes, por un lado recalca la importancia de enfocarse en la educación básica, como deber del Estado, y al mismo tiempo, reposiciona el discurso de la formación para el trabajo, además de la ciudadanía y el patriotismo. Como vemos, el componente disciplinario se refuerza durante el régimen, con lo cual recordamos que uno de los primeros objetivos de la Junta Militar era justamente cambiar la mentalidad de los chilenos; “Las Fuerzas Armadas y de Orden no fijan plazo a su gestión de Gobierno, porque la tarea de reconstruir moral, institucional y materialmente el país, requiere una acción profunda y prolongada. En definitiva, resulta imperioso cambiar la mentalidad de los chilenos”<sup>23</sup>

De este modo, la ruptura más esperable de los gobiernos concertacionistas con la dictadura es integrar un interés democratizador a la educación. Carlos Ruiz S. (2010) sostiene que, además de un carácter democratizador, la “Reforma Educacional del gobierno de Frei (...) tiene como marco global el modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización” Con lo cual se “importa una funcionalización global de la educación al crecimiento económico del país” (pág. 83) Cabe recordar que las teorías de la modernización otorgan un rol preponderante a la empresa y la eficiencia productiva, ideas a las cuales es vinculada la institución educativa. Es en dicho marco conceptual que toma auge la teoría del capital humano como aspecto fundamental del papel de la educación en la economía y la sociedad;

“Esto tiene su origen en estudios sobre el valor económico de la educación, debido especialmente a T. Schultz y Gary Becker, de la Universidad de Chicago, los que concluyen en que se debe comprender a la educación como *inversión* y como inversión en *capital humano*, esto es como una de las inversiones más rentables para el desarrollo económico de un país” (2010, pág. 85)

---

<sup>22</sup> *El Mercurio*, 5 de marzo, 1979. Citado en C. Ruiz, 2010, LOM.

<sup>23</sup> Declaración de principios de la Junta Militar, 11 de marzo 1974.

La conceptualización de la educación en estos términos logró protagonismo en los discursos sobre política educativa, cuya influencia creció al ser adoptados por organizaciones internacionales como la UNESCO, CEPAL<sup>24</sup> y OEA entre otras.

Como lo constata C. Ruiz, estas ideas se encuentran explícitamente presentes en los discursos de políticos y funcionarios de gobierno en la década de los noventa<sup>25</sup>, las que sin ser una novedad, sí representan un leve giro respecto al periodo dictatorial. Ante esto Ruiz se pregunta “¿qué educación puede ser considerada como inversión? La respuesta es que la educación que es efectivamente inversión es la que se relaciona de una manera más o menos directa con la capacitación para el trabajo productivo” (pág. 95). Con esto se expresa claramente el sesgo economicista, que pasa a ser un elemento casi inherente, en materia educativa. Es relevante para el propósito de nuestro tema hacer referencia a lo anterior por dos cosas. Primero, sería un error atribuir a las políticas educativas de la dictadura militar, y las continuidades persistentes en los gobiernos democráticos, originalidad a la hora adherir funcionalidad a la educación en términos económicos y su vinculación a la teoría del capital humano. Segundo, nos parece que el retorno de dicha idea fuerza en el contexto chileno obedece a un aspecto de la hegemonía neoliberal a nivel global, la cual logra imponer este enfoque como modelo paradigmático, que en la práctica queda fuera de discusión y simplemente se asume como punto de partida

En este sentido, C. Ruiz advierte como una de las herencias más importantes que impuso la dictadura fue el acercamiento a una racionalidad económica fuertemente vinculada al libre mercado, lo cual también tiene consecuencias en educación, ya que rompe con la tradición republicana que tenía el sistema educativo en Chile;

“De una manera incluso más radical, se rompe también el vínculo entre educación y formación cívica y política de los jóvenes. En verdad, esta ruptura es completamente coherente con la matriz neoliberal global, para la cual la política y la democracia tienen que ser sustancialmente limitadas” (pág. 120).

---

<sup>24</sup> Estrictamente la CEPAL no promueve una política abiertamente neoliberal, su propuesta fue llamada Transformación Productiva con Equidad (TPE) basado en el factor educativo como formador de recursos humanos para conseguir sistemas productivos con “competitividad auténtica”

<sup>25</sup> Véase especialmente capítulos IV y V en *De la República al mercado*, C. Ruiz, 2010, LOM.

Sin embargo, esa herencia no fue rechazada por los gobiernos posdictadura “Se va produciendo una recepción cada vez más positiva del paradigma neoliberal del mercado por parte de grupos de economistas y dirigentes políticos de la Concertación por la Democracia” (Ruiz, 2010, pág. 123). De todos modos, se presenta una revalorización de la formación ciudadana y cívica en las políticas educativas de los gobiernos de la Concertación.

Otra perspectiva es la que presenta Oscar Espinoza (2014); plantea la hipótesis de que en Chile no se han generado políticas educativas a nivel nacional después de la Reforma impulsada en el año 1981 bajo la dictadura militar. Su argumentación se basa en que todas las políticas diseñadas e implementadas después, especialmente durante la primera década de la Concertación, solo han administrado el modelo neoliberal hegemónico, sin salir del paradigma que él llama “funcional-positivista”. Además, la promoción por parte de los gobiernos posdictadura de instaurar comisiones de expertos nacionales vinculados, tanto a nivel de metodologías como de técnicas de análisis, a referentes internacionales como el Banco Mundial y la OECD dan cuenta de la continuidad. Lo interesante para nosotros de la perspectiva de dicho autor, es su afirmación de que “En los Hechos, la «política educativa» se confunde con la política de desarrollo económico” (2014, pág. 4) En dicha línea, Espinoza destaca que entre las temáticas más abordadas por los investigadores en educación se encuentra la evaluación de los aprendizajes en el sistema escolar; la “calidad” cuyo ejemplo paradigmático es el SIMCE<sup>26</sup>, y la importancia otorgada a la rendición de cuentas o *accountability*. Ante este contexto Espinoza se muestra más bien crítico:

“En la mayoría de los estudios producidos en las últimas décadas en Chile ha predominado sin contrapeso el enfoque funcionalista-positivista. Los investigadores funcionalistas visualizan el diseño, análisis y evaluación de la política educacional en relación con problemas técnicos que podrían ser resueltos sólo mediante el incremento de iniciativas de racionalidad técnica que se traducen en el uso de técnicas, tales como los análisis de costo oportunidad, costo-beneficio, costo-efectividad, indicadores sociales y otros.” (2014, pág. 12)

---

<sup>26</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación aplicado por primera vez en 1988.

A partir de esta constatación, es claro que los análisis y propuestas elaboradas en torno a la política educativa se han enfocado en aspectos económicos y técnicos, desplazando o simplemente pasando por alto las implicancias políticas y éticas de dichos enfoques. En este sentido, para Espinoza la diferencia o “ruptura” consiste en que los gobiernos posdictadura se han abierto a considerar la opinión de investigadores y consultar a los expertos en materia educativa, cuestión que antes no ocurría. Lo problemático es el enfoque que predomina, pues al remitirse a la extracción de datos, la actividad de los investigadores o comités de expertos se ve constreñida a la descripción de lo que ya existe, no va más allá de dar cuenta del *statu quo*. Por lo mismo, no es de extrañar que en el grueso de las investigaciones realizadas para ser consideradas en la política educativa y/o posibles reformas, observemos indicadores relacionados a la eficiencia/efectividad de las escuelas, análisis sobre cómo se utilizan los recursos según el régimen de financiamiento, el desempeño de los estudiantes y profesores a partir de los instrumentos de medición, la elaboración de ranking y la empleabilidad respecto del mundo laboral.

En general, el primer gobierno de la concertación fue más de diseño que de implementación de la nueva política educativa, cuyo sello principal fue posicionar el tema educativo en el proyecto país. Hay dos momentos importantes a considerar en lo referente a la agenda política de parte de los gobiernos concertacionistas siguientes. El primero durante el mandato de Eduardo Frei Ruiz-Tagle enmarcado en el *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*, conocido como “*Los desafíos de la Educación chilena frente al siglo XXI*” a cargo de José Joaquín Brunner. El segundo momento corresponde al primer mandato de Michelle Bachelet, que como resultado de la llamada “revolución pingüina” (2006) conformó el Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior, el cual concluyó con un informe firmado y celebrado con las manos en alto, en una imagen icónica de la administración del modelo y “política de los consensos”, por representantes de la Concertación y la Alianza. Ambas instancias, se presentan como un cúmulo de recomendaciones para que los gobiernos de turno definan su agenda respecto a las políticas educativas. No debemos dejar de lado que basan su legitimidad en tanto que se presentan como los diagnósticos elaborados por las ya mentadas comisiones de expertos. Estos serían quienes mejor pueden decir cuáles son las posibles mejoras a introducir en el sistema educativo, y ciertamente cuáles no.

“En efecto, tanto las recomendaciones de cambio formuladas como las conclusiones a las que arriban estas instancias técnicas no hacen otra cosa más que avalar los supuestos del modelo económico neo liberal en todas sus dimensiones y, en particular, en lo que respecta al diseño, estructura, organización, y régimen de financiamiento que ha imperado en Chile desde la reforma de 1981.” (Espinoza, 2014, pág. 18)

Desde esta perspectiva, es factible afirmar que lo fundamental del modelo implantado por la dictadura, o mejor, uno de sus pilares fundamentales si consideramos la importancia social del sistema educativo, no solo se ha mantenido prácticamente inalterable, sino que además ha sido relegitimado en base a la discursividad de los técnicos y los expertos en materia educativa. Ejemplo de aquello es la valorización positiva que realizaron los *expertos* a favor del SIMCE y que se mantiene hasta el día de hoy.

Para considerar una última perspectiva sobre este punto tomaremos el texto *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática* de María Inés Picazo (2013). En primera instancia la autora sostiene que las políticas escolares de la democracia resultan de una voluntad de mejorar la herencia educativa de la dictadura y no de un proyecto de reforma estructural. De todos modos, afirma que hubo un giro conceptual en educación, representado por J. García-Huidobro, reflejado en la interrogación por los objetivos de la educación, en tanto que se espera que la enseñanza entregue a los educandos las herramientas culturales y destrezas mínimas para desenvolverse en la sociedad. “La mirada macroestructural y sistémica que había predominado hasta entonces fue sustituida por aproximaciones particulares, ligadas a los procesos subjetivos y micro de la educación, a los contenidos de esta y al comportamiento de los actores implicados.” (pág. 113) Este giro conceptual, no tenía contemplado en ningún caso una ruptura radical, y apostaba por una postura que encontraba su legitimidad en base a investigaciones científicas y de carácter técnico, que iban acorde con las tendencias globales “En definitiva, el proceso de gestación de una particular concepción de la educación que se impondrá a partir de 1990 no se comprendería sin tener en cuenta el impacto de las transformaciones modernizadoras de inspiración neoliberal de los militares” (Picazo, 2013, pág. 118).

En este sentido, la autora propone una relación continuidad-ruptura de las políticas escolares durante la primera década de gobiernos democráticos, en la cual la ortodoxia

neoliberal de los *Chicago Boys* perdió terreno, permitiendo la recuperación de cierto rol del estado en materia educativa, como entidad garante, o como lo dijo Ricardo Lagos en su momento; un Estado más “timón” (que financia, regula, evalúa e incentiva) y menos “remero” (que produce servicios) (Picazo, 2013, pág. 366) En base a dicho análisis, la autora observa un quiebre con los lineamientos neoliberal impuestos en dictadura.

Desde nuestra perspectiva, Picazo sobre estima este reajuste del rol del Estado en el contexto pos dictatorial, ya que las “nuevas formas de intervención del Estado en la regulación social” (Picazo, 2013, pág. 369) no representan necesariamente una ruptura con el orden neoliberal. Si bien hay un evidente cambio en las atribuciones del Estado, por lo que estamos de acuerdo en ese punto con Picazo, estos nuevos mecanismos obedecen más a un reacomodo del propio funcionamiento neoliberal que a una ruptura o quiebre propiamente tal. En este sentido, lo que aquí hemos llamado neoliberalismo “realmente existente” tiene transformaciones acordes con su desarrollo histórico, que lejos de ver en el Estado un obstáculo en su quehacer, tiene en las políticas gubernamentales más un aliado que un enemigo.

#### **3.4.1.1 La apuesta política de la Concertación: educación de calidad para “pagar la deuda social con los más pobres<sup>27</sup>”**

El rol protagónico que el primer gobierno democrático quiere dar a la educación queda claramente manifiesto en el discurso de Patricio Aylwin del 21 de mayo de 1990, en el cual señala que la educación será uno de los objetivos prioritarios de su gobierno. Es en ese nuevo contexto que las políticas educativas retoman una centralidad que no se encontraba presente en dictadura.

El pacto de partidos políticos denominado “Concertación por la Democracia” tenía una tendencia de centro izquierda y aglutinaba a varios políticos reconocidos como opositores al régimen dictatorial. Esta coalición apuesta por reposicionar la centralidad de la educación en la agenda de políticas públicas. Como veremos, la apuesta por dicha centralidad obedece a las tendencias globales en materia educativa, con lo cual se trazó

---

<sup>27</sup> “El proceso de democratización y modernización de la sociedad chilena y el pago de la deuda social contraída con los más pobres hacen de la educación uno de los objetivos prioritarios de este gobierno” Patricio Aylwin. *Discurso a la Nación*. Valparaíso, 21 de mayo de 1990.

como un desafío *modernizar* el sistema educativo. Este propósito también iba de la mano con las propias promesas que había hecho la coalición política al país, entre ellas asegurar un crecimiento económico con equidad. Una caracterización que da cuenta de dicho horizonte y su vínculo con la educación es claramente expresada por Juan García-Huidobro y Cristian Cox:

“La transición a la democracia posee un profundo compromiso con la equidad, con lo cual se ha querido superar un liberalismo económico extremo (neoliberalismo) que caracterizó al régimen militar chileno y tuvo un costo social muy alto, por un programa que ha buscado compatibilizar desarrollo económico y justicia social y que ha tenido en la inversión educacional una de sus vigas maestras” (2011, pág. 9)

La nueva perspectiva en educación supuso que para lograr la justicia educativa no bastaba con el acceso masivo a la escuela, sino que lo importante era garantizar resultados similares, lo cual se traducía como “calidad de la educación”, para que el conjunto de la población adquiriera los conocimientos y herramientas mínimas necesarias para integrarse al mundo productivo y una sociedad democrática. De este modo, se afirmaba que “un modo eficaz de sumar desarrollo humano al crecimiento económico es invertir en educación y capacitación” (García-Huidobro & Cox, 2011, pág. 29) Al parecer, esta sería la resignificación de la herencia neoliberal, en tanto que el Estado pasa a ocupar un rol *garante* para la consecución de dichos objetivos acompañados de una retórica de justicia social, que matizaría el modelo anterior que dejaba todo en manos del mercado, incluyendo claro está, el tema de la calidad.

#### **3.4.1.2 El rol de los expertos y el enfoque técnico del debate educativo**

Como ya hemos notado, la influencia de organismos internacionales es primordial para entender el movimiento de reforma global sobre los sistemas educativos. Tanto UNESCO como el Banco Mundial alentaron la descentralización de los sistemas educativos, argumentando ineficiencia y bajos resultados de aprendizaje bajo el control central estatal considerado altamente burocrático. Se justifica e incentiva el sistema de *voucher* para poner en juego las fuerzas del mercado en el sistema educativo, incentivando la competencia, lo

cual conllevaría la participación de los padres y el aumento en la calidad entregada por los establecimientos como valor agregado al “producto educativo”.

Según M. Picazo (2007), CEPAL y UNESCO aparecen como los organismos, o foros, de mayor influjo a nivel internacional a la hora de discutir y establecer el camino a seguir en las nuevas políticas educativas a ejecutar. “Estos dos foros, cuya influencia es indiscutible en las políticas escolares chilenas de la democracia, están atravesados por las exigencias de productividad competitiva propia de una economía globalizada y por la búsqueda de una progresiva equidad social.” (pág. 317). Ambos organismos son fundamentales para la elaboración de las políticas educativas que tienen como horizonte reformar varios aspectos del sistema escolar, entregando recomendaciones técnicas y evidencia internacional en varios ámbitos, entre ellos el curriculum escolar.

Ahora, consideraremos la creación de dos instancias; la primera es la Comisión Técnica Central (1991), presidida por Eduardo Castro, la cual representa la voz oficial del gobierno en la materia. La otra instancia es el Comité Técnico Asesor para el Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación (1994), bajo la coordinación de José Joaquín Bruner. Aquí ya tenemos dos conceptos claves que serán de gran importancia para nuestro análisis. El primero, la idea de que la discusión sobre políticas educativas es un problema eminentemente *técnico*. Segundo, se asume la premisa de que es necesario *modernizar* la educación incluyendo el curriculum, en tanto que su atraso radica en el hecho de que el sistema escolar no está lo suficientemente articulado con el sistema productivo, afectando directamente en los índices de crecimiento económico y competitividad internacional. María Inés Picazo (2007) se refiere al Comité coordinado por Bruner:

“Si el Comité ha sido un foro de debates técnicos y de producción de recetas, también ha funcionado como antecámara de intercambios políticos y de un compromiso social alrededor del proyecto educativo nacional. Sin embargo, no aborda sino sucintamente la controvertida dimensión ética de la educación, es decir, su papel en la transmisión de valores” (pág. 326).

De este modo, es claro que el enfoque técnico busca desmarcarse de posibles disputas políticas e ideológicas que puede suscitar un debate que incluya la dimensión ética

de la educación. Las propuestas a las que llega el Comité Técnico el año 1995 plantean que se hace necesario e imperativo llevar adelante las Reformas en pos de la modernización del sistema educativo. Esto es clave en lo que hemos ido llamando la nueva centralidad de la educación para la política a corto y largo plazo de los gobiernos de la Concertación. Esto es más claro con una cita que Picazo extrae del documento elaborado por el Comité en el cual se define a la educación como “*el medio único e irremplazable que tienen las personas y las naciones para participar plenamente del nuevo tipo de sociedad emergente*” (cursiva nuestra) Como vemos, en el marco de una modernización neoliberal, la educación es puesta en un lugar primordial, en tanto que se le presenta como el medio por excelencia para afrontar el venidero siglo XXI.

Así mismo, es interesante la opinión que tiene Picazo respecto del rol que jugó como intelectual José Joaquín Bruner en el proceso de Reforma. La autora lo denomina como “«alquimista» ideológico que elaborará la representación o referente de la educación” (2007, pág. 327). Pues, Bruner realiza un proceso de decodificación-recodificación entre dos aspectos fundamentales que atañen a la discusión sobre políticas educativas. Por una parte, la ligazón entre el sector educativo y el proyecto país, por otra, la relación entre lo global y sectorial o local. En este sentido, Bruner “logró insertar una proposición de reforma de acuerdo al *referente global modernizador*” (pág. 327) (cursiva nuestra). La habilidad política de Bruner estuvo en destrabar los debates de la “coyuntura crítica”, abordando ligeramente los temas más polémicos vinculados a aspectos éticos político e ideológicos, logrando un acuerdo revestido y legitimado desde una perspectiva científica técnica acorde con la tendencia internacional. Una parte importante del éxito de esta operación, según Picazo, reside en el hecho de que el Comité “no aborda en profundidad la dimensión ética de la educación” por lo cual el Informe Bruner es ciertamente “bastante economicista, pragmático, instrumental, casi sin “alma”, casi sin *ethos*.” Sobre este punto, también C. Ruiz introduce una perspectiva crítica:

“El desarrollo del *Informe* va a mostrarnos a las claras que la referencia al tema de la ciudadanía es una cuestión puramente lírica, a la que no habrá más que algunas escasas alusiones, mientras que las funciones económicas de la educación merecerán un tratamiento detallado y minucioso, tal como si el único problema de fondo de la educación fuera de esa índole” (2010, pág. 135)

Como observamos, es posible advertir claramente la preeminencia de un enfoque técnico y alejado lo más posible de debates de carácter ético/políticos que pusieran en riesgo el trabajo del Comité para que este fuera considerado finalmente en el proyecto de Reforma. Parte importante de las conclusiones del llamado “Informe Brunner” pasaron como insumo para la instancia definitiva que estuvo a cargo de redactar la propuesta final para el proyecto de Reforma. Sobre este punto, Picazo sostiene que la intención de llamar a diferentes intelectuales a participar en la discusión sobre la reforma obedece a la necesidad de las nuevas autoridades de “conciliar democracia con eficacia”. Esto lo entendemos como la manera que adoptó el gobierno para entregar legitimidad a sus reformas, ya que, al considerar la voz y opinión de los expertos en la materia, y de otros actores políticos y sociales, el proyecto de Reforma aparece como el resultado de un debate democrático que sustenta su eficacia en la evidencia técnica y científica otorgada por la participación de los expertos.

En este sentido, es que hemos considerado importante destacar el papel de los *policy makers* que pertenecieron a diferentes ONG y Centros Académicos Independientes (CAI) como J.J Brunner, C. Cox (CIDE<sup>28</sup>), J. García-Huidobro (CIDE) e Iván Núñez (PIIE<sup>29</sup>) quienes trabajaron activamente en la elaboración de las políticas educativas de la Concertación. En su investigación, Picazo propone como un aprendizaje político de la intelectualidad crítica agrupada en los CAI desmarcarse de los “discursos ideológicos”, por lo cual aceptaron la continuidad de las reglas formales e institucionales de inspiración neoliberal. Sin embargo, sostiene que no fue una aceptación total de la ortodoxia heredada por los *Chicago Boys*, sino que, en miras a la necesidad de restaurar un sistema de gobierno democrático, optaron por un proceso de “resignificación y de reinterpretación de dichas herencias” (2013, pág. 179) El liderazgo de los miembros de los CAI, ahora funcionarios expertos en materia educativa para el gobierno, lograron posicionar su visión como la mejor:

“En otras palabras, en el contexto de polarización ideológica que todavía Chile vivía a fines de los años ochenta, su éxito para imponer su visión educativa radicó en su capacidad de afirmar científicamente su “verdad”: la educación ocupa un lugar

---

<sup>28</sup> Nace en 1964 en el contexto de la Reforma educativa de E. Frei Montalva. Actualmente está integrado a la Facultad de Educación de la UAH.

<sup>29</sup> Fundado en 1971 como unidad académica de la PUC. En 1977 suprimió el programa, pero sus integrantes siguieron juntos adscribiéndose a la AHUC.

fundamental en el desarrollo y la integración del país; es necesario resolver los problemas asociados al “manejo de conocimientos” (calidad) y la formación de recursos humanos (equidad)...” (Picazo, 2013, pág. 280)

En definitiva, podemos señalar que la apertura democrática permitió la integración del referente global, lo cual implicó un respeto al orden económico neoliberal matizado por la revalorización de un sistema político democrático. Con esto el papel adjudicado a la educación, y más específicamente al sistema educativo y las políticas públicas que le dan forma, se constituyó como un pilar primordial de los gobiernos democráticos, en tanto que se le otorgó el rol de contribuir, de manera preferente, a cumplir con los objetivos trazados: disminuir la pobreza, promover la equidad y justicia social, al mismo tiempo que servía para desarrollar el capital humano y con ello acrecentar la competitividad del país en el concierto internacional. En otras palabras, una modernización neoliberal democrática, suficiente para la mantención de la cohesión social, el consenso, y el respeto por la herencia macroeconómica de la dictadura.

### **3.4.2 Marco general de la Reforma curricular chilena**

En primer lugar, para caracterizar la problemática del curriculum en el contexto chileno realizaremos una breve presentación de su desarrollo. La elaboración del currículo ha sido históricamente centralista, pues desde que se implementó el marco curricular en el siglo XIX fue monopolio de los ministerios gubernamentales. Desde 1927 era aprobado por decreto presidencial, teniendo como única instancia de consulta el Consejo Nacional de Educación. Con la descentralización introducida en los ochenta se flexibilizó la administración y gestión del sistema educativo, pero no la discusión referente a los diferentes contenidos involucrados en el saber cultural a transmitir. De este modo, la dictadura puso el foco en el control del currículo, pero no se abrió al debate de los contenidos del mismo, lo cual se refleja en 1980 y 1981 cuando fueron aprobados por decreto nuevos planes y programas para la educación primaria y secundaria, con lo cual se mantuvo la tradición histórica a la hora de decidir el curriculum en Chile. Ciertamente, las transformaciones de la dictadura siguieron una línea similar a la norteamericana y británica en el ámbito de privatización de la educación y desmantelamiento del sistema público, pero en ambos casos desde el Estado se mantuvo la política centralista a la hora de elaborar los

currículos nacionales, “... tanto para Thatcher como para Pinochet la formulación de los programas escolares se conservó como función del Estado” (Picazo, 2013, pág. 97). Esto es importante de destacar, pues esta tendencia se mantiene, pero con importantes transformaciones.

En un extenso estudio del PIIE llamado *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (1984) hay un capítulo sobre el cambio introducido por la dictadura en el Plan de Estudios en 1980. Según los investigadores esto tiene una importancia de primer orden: “en el Plan de Estudios se encuentra transfigurada toda una Filosofía de la Educación y, más particularmente, una visión ideal o arquetípica del hombre que a la escuela le corresponde formar” (pág. 266) Además, comentan sobre el trasfondo que tiene un cambio de estas características:

“La clara comprensión alcanzada hoy acerca de la interdependencia que se da entre los procesos sociales y los procesos educativos, hace difícil imaginar que las innovaciones que afectan extensivamente a todo un sistema escolar de adopten “porque sí” o por razones puramente técnicas. Se sabe que los cambios profundos del sistema escolar obedecen a factores teóricos (filosofía, ideología, ciencias) o, a necesidades prácticas (socializar a los jóvenes de una cierta manera, proporcionar mano de obra a la actividad económica, etc.) que trascienden los muros de las escuelas” (cursiva nuestra) (PIIE, 1984, pág. 270)

Claramente, los integrantes del PIIE tienen una mirada más bien crítica del discurso exclusivamente técnico que ya entonteces servía de justificación para los cambios en el Plan de Estudios. En este sentido, reflexionan sobre la tendencia que toman las Reformas. Al concluir su análisis sostienen:

“Como se ha tratado de demostrar, la funcionalidad del sistema escolar apunta hoy a otra dirección. El diseño social, cultural y docente de la escuela chilena actual sería el de facilitar la socialización de la juventud en *los valores, destrezas y disciplinas que sean consistentes con las posiciones que cada cual debe ocupar en la división social del trabajo, y con la distribución vigente del poder*” (cursiva nuestra) (pág. 277).

En esta cita queda manifiesta una adscripción a las teorías que hemos revisado como teorías de la reproducción y distribución cultural.

También en 1980 se introdujeron los cambios definitivos en el marco curricular para la enseñanza media con el Decreto 300. Los miembros del PIIE realizan una crítica al escaso fundamento teórico y técnico de los cambios introducidos, mostrando que las supuestas bases que se utilizaron para justificar los cambios no se encuentran reflejadas en ninguna parte del proyecto que efectivamente se implementó. Además, discuten la excesiva flexibilidad que se le entrega a los liceos técnico-profesionales, que tienen como estudiantes a sujetos provenientes de los sectores pobres de la población. Lo interesante es que en la parte de las conclusiones nuevamente se evidencia una adscripción casi total a la teoría de la reproducción de clase y cultural:

“La modernización experimentada por el sistema escolar contiene, pues, ingredientes que podrían ayudar a fortalecer una relación estática entre la estructura social y la organización de la enseñanza pública.[...] La función social y cultural del sistema consistiría, por consiguiente, en distribuir diferencialmente entre sus alumnos, las cuotas de saber y de cultura que son indispensables para reproducir y perpetuar un sistema de vida rígido, dentro del cual las posiciones y márgenes de movilidad de cada quien, estarían previamente definidas.” (pág. 302)

Al finalizar el régimen militar, se introdujeron cambios en la formulación del curriculum, lo cual quedó establecido en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) aprobada un día antes de finalizar el periodo dictatorial -10 de marzo de 1990-, con la clara intención de heredar un marco político institucional en materia educativa. Una de las novedades que introdujo la LOCE fue que dejaba en manos del MINEDUC definir el marco de Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios<sup>30</sup>. Un nuevo proceso de discusión y elaboración del marco curricular para la enseñanza básica se inicia en mayo de 1991 y finaliza en enero de 1996, mismo año en que comienza el proceso para la educación media que termina en 1998. En ambos casos la implementación fue paulatina, en estrecha relación con otros cambios como la Jornada Escolar Completa, y se proyectaba que estuviera completamente implementada para el año 2002.

---

<sup>30</sup> Con la LOCE se creó el Consejo Superior de Educación, la cual representaba la última instancia de aprobación del curriculum, con la intención de que no fuera una atribución exclusiva del MINEDUC. La instancia era presidida por el MINEDUC y conformada por tres profesores universitarios, tres miembros de la comunidad científica, un representante de la Corte Suprema de Justicia y un representante de la Fuerzas Armadas y de Orden.

Según Inés Picazo (2013) esta no fue una medida- la LOCE- puramente arbitraria, pues respondía a una estrategia razonada y adscrita a las tendencias universales de modernización de los sistemas escolares que provenían de organismos como el Banco Mundial, foros internacionales, la CEPAL y la Unesco: “De manera que el fin del monopolio estatal sobre la formulación del currículo y la autonomía relativa atribuida a los centros escolares consagrados por la LOCE en 1990, y formulada en términos de políticas públicas a partir de esa fecha, responde a dichas orientaciones internacionales” (pág. 107)

Como ya advertimos, con el primer gobierno posdictadura se abrió la posibilidad de reposicionar el debate sobre el sistema educativo ante el nuevo contexto y se hace hincapié en la importancia fundamental de la educación para el futuro. El diagnóstico general consistía en que nos encontramos en un tránsito que da paso de la sociedad industrial a la llamada sociedad del conocimiento. La década del noventa es caracterizada como una “Sociedad en la cual tanto para producir y lograr la competitividad económica, como para vivir en sociedad y construir democracia, se requiere de destrezas culturales de nuevo tipo que los sistemas educativos deben comenzar a proveer” (García-Huidobro & Cox, 2011, pág. 8) A partir de dicho punto de vista es que se vislumbra la necesidad de plantear una Reforma curricular, pues se sostiene que desde el currículum se puede hacer frente a las nuevas exigencias puestas sobre el sistema educativo. De este modo, la educación escolar aparece como un imperativo para cualquier sociedad que proponga adaptarse mejor ante el nuevo escenario global: “En esta nueva forma de ser sociedad, de vivir y producir, lo que antes necesitaba saber un grupo muy menor de personas, hoy día tiene que estar en manos de todos” (2011, pág. 8).

Dos sectores fueron críticos a la forma como se estaba llevando adelante la reforma curricular: El Colegio de Profesores por su parte criticaba la falta de reflexión de la dimensión ética-política de la reforma, que consideraba excesivamente vinculada a criterios técnicos y económicos. Por otro lado, la iglesia católica y la derecha tradicional también fueron voces críticas. La primera principalmente en lo referido a la educación sexual, cuestión que consideraba de dominio exclusivo de la esfera familiar. La segunda con un tono de temor, expresado a través de editoriales y columnas de opinión publicados en *El mercurio* y *La Segunda*, ante un aparente adoctrinamiento cultural que acusaban de

“ideológico”, elaborado por “ingenieros sociales” formados en un marxismo gramsciano que incluso vincularon al proyecto de la ENU. Sin embargo, a pesar de las voces críticas con enfoques bastante distintos, la propuesta de reforma logró erigirse como un consenso necesario, apoyado principalmente en la idea fuerza de que estaba construido en conformidad con las tendencias internacionales en materia curricular.

Para el gobierno de Frei el tema de la reforma curricular era fundamental, lo cual se expresa en que el ministro de Hacienda afirmara que en el sector educativo no habría austeridad, pues era un área primordial “La primera (tarea) es la modernización del currículum, entendida como la adecuación de los contenidos del proceso educativo a las necesidades de la economía y de la sociedad chilena” *El Mercurio*, 30 de agosto de 1994. (Citado en Picazo, 2013, pág. 345)

Es posible articular los primeros proyectos educativos ejecutados por los gobiernos democráticos (P-900, Proyecto Enlaces) hasta la reforma de 1995-96, con programas como el MECE (Ver punto 3.4.3.1), de manera tal que podemos rastrear en ellos un continuo de políticas educativas con el horizonte de ejecutar una reforma educativa de carácter estructural. Como ya hemos mencionado, desde nuestra perspectiva el núcleo de la reforma lo encontramos en la reforma curricular, pues en el ámbito administrativo y de gestión del sistema escolar más que reformas hay una clara continuidad y profundización del modelo heredado desde la dictadura<sup>31</sup>. En este sentido, nuestra propuesta es que la reforma curricular representa una ruptura, quizás la más importante, con el modelo que funcionaba anteriormente a la década del noventa. Sin embargo, esta ruptura no implica necesariamente una contradicción con el modelo neoliberal que incubó la dictadura con sus políticas. Al contrario, nuestra apuesta está por mostrar cómo la reforma curricular termina por fortalecer el modelo. Si a nivel de gobierno e intelectuales se asumía el vínculo del sistema escolar con el crecimiento económico, se acoplaban las teorías del capital humano con la sociedad del conocimiento, no es de extrañar que estos aspectos fueran considerados elementales para instaurar un sistema educativo en el cual el discurso de la calidad es central. Lo realmente novedoso, es la integración del currículum a las tendencias globales, incorporando nuevos tópicos en base a los cuales se medirá la calidad de la educación. El

---

<sup>31</sup> Un ejemplo claro es la Ley de Financiamiento Compartido del año 1993. Esta política de *vouchers* entrega recursos públicos al sector privado con tal de atender la demanda educativa.

éxito o fracaso en la inserción de Chile de un modo efectivo en un mundo globalizado y competitivo es mediado por la calidad que pueda tener el sistema escolar. Este es el discurso que trasciende todas las discusiones al respecto y son, a nuestro parecer, el antecedente directo del devenir actual que ha tenido la discusión sobre políticas educativas.

Sobre este tema, Sebastián Donoso (2004) arguye que la transformación curricular en todos sus niveles es el eje central de la reforma educativa de los gobiernos concertacionistas. La centralidad otorgada a las reformas educativas no se reduce al interés de un puro gobierno, sino que representa un continuo de esfuerzos que podemos observar desde 1990 hasta el 2004, es decir, pasando por tres periodos presidenciales distintos, pero pertenecientes al mismo pacto político, a saber, la Concertación de Partidos por la Democracia.

A partir del año 1996 el Ejecutivo implementa la reforma del curriculum. Esta fue antecedida por varios cambios a nivel del funcionamiento de las escuelas, como la implementación gradual de la jornada escolar completa, la expansión del Proyecto Enlaces a más establecimiento, municipales y subvencionados, entre otras medidas.

Las mediciones internacionales, tales como TIMSS y PISA comenzaron a ser tomadas en Chile, desde 1995 y 2001 respectivamente. Los resultados mostraron que tanto las escuelas del sector público como el privado quedaron abajo en los estándares comparativos a nivel internacional. Estos resultados pusieron en alerta al Ministerio de Educación y al gobierno, pues esperaban mejores resultados como consecuencia de las reformas recientemente puestas en marcha. En este sentido, cobró gran relevancia para el sistema educativo el concepto de la eficiencia y la eficacia escolar. Se apunta a los bajos niveles de aprendizaje como un problema más de los profesores que del sistema en su conjunto, el cual vendría a ser solucionado desde propuestas tecnocráticas que trabajan en pos de obtener resultados rápidos y medibles. Esto es claro en tanto que desde la perspectiva economicista y de corte neoliberal, el aumento en la inversión en el área de educación, no estaba teniendo los retornos esperados. Tenemos que recordar que la inversión en educación es una inversión que se espera que se traduzca en un aumento en la calidad del capital humano, o recursos humanos, con los que cuenta un país. Desde dicha perspectiva, son las pruebas estandarizadas, tanto a nivel local (SIMCE) como internacional

(TIMSS-PISA) las cuales deben reflejar de manera cuantitativa si se cumplen o no los objetivos impuestos al sistema escolar.

Este es un momento clave en uno de los aspectos que aquí llamamos racionalidad neoliberal en el sistema educativo. La lógica costo-beneficio, propia de mentalidad financiera, es parte de la noción de rentabilidad que impera a la hora de medir los resultados de las políticas educativas. Una parte importante de dicha operación teórica/política obedece a la idea de que a través del sistema de *vouchers* ampliamente extendido durante este periodo, en desmedro de la educación pública gratuita, las escuelas entrarían a competencia entre sí, por lo cual la mitología del libre mercado funcionaría tal cual en el campo educativo. La idea fuerza era que los padres, al pagar, aunque fuese poco, tendrían en cuenta a la escuela como un servicio al cual le es exigible calidad, desde una posición de cliente, lo cual de un modo natural aumentaría el interés de las familias por demandar proyectos educativos de mayor eficacia, elevando así el nivel de la calidad entregada por estas escuelas.

#### **3.4.2.1 El MECE**

Uno de los momentos principales del periodo de reformas de la década de los noventa en ámbito educativo es el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) promovido e implementado por el MINEDUC durante el periodo de 1992 a 1997. En primera instancia el Programa apuntaba a la educación básica, pero a partir de los recursos aportados para la investigación se decidió que serviría también de base para más tarde implementarlo en la educación media. Es significativo destacar que este programa fue asesorado y financiado en gran parte por un convenio de préstamo otorgado por el Banco Mundial de US\$ 243 millones. El banco finalmente aportó US\$170 millones y el resto salió del presupuesto de la nación.

Sobre este tema usaremos un artículo de María José Lemaitre (2011), quien fue la primera coordinadora del programa MECE media. La autora afirma que el proceso de “mejoramiento” iniciado por el proyecto MECE va más allá de materializar las exigencias de redemocratizar en el contexto de los gobiernos concertacionistas, sino que además es un “ejercicio de cambio cultural” Esta nueva exigencia impuesta al sistema educativo nace a

partir del diagnóstico general de principios de los noventa de que “La brecha entre la realidad del sistema de educación media en Chile y las necesidades del desarrollo nacional, era demasiado grande” (2011, pág. 130) En consecuencia, la meta del proyecto de mejoramiento, que según Lemaitre es el antecedente directo de la oleada de reformas posterior, tenía como meta lograr un cambio cultural. Con dicho horizonte, se identifica en el curriculum uno de los puntos centrales a modificar con tal de lograr el objetivo deseado: “Obstinadamente, el curriculum de la educación media ignoró este cambio de escenario y siguió ofreciendo, en general, cursos académicos y enciclopédicos, irrelevantes para la mayoría de los estudiantes” (2011, pág. 132)

A partir de dicho diagnóstico es que se comienza a debatir cuales deben ser los nuevos objetivos curriculares, o según sea el caso, una actualización y re contextualización a los desafíos de la modernización y el nuevo escenario global. Uno de los puntos críticos que se identificaron en ese entonces fue lo que se llamó “baja eficiencia externa” lo cual hacía referencia a que el modelo científico-humanista orientado a proseguir estudios en la educación superior tenía demasiado protagonismo en comparación con la enseñanza técnico profesional. Esto traía como consecuencia que tras doce años en el sistema escolar la mayoría de los estudiantes salían con conocimientos y habilidades muy ajenos a la realidad y necesidades del sector laboral o productivo.

Lemaitre destaca que el uso del concepto “mejoramiento” en desmedro de “reforma” era entendible no solo por el contexto posdictatorial en el cual se llevaba a cabo el proyecto, sino que además su intención explícita era posicionar el tema educativo como un compromiso nacional que estaba más allá de un gobierno particular o de un conglomerado de partidos políticos. Otra idea era la intención del proyecto de tener una visión de futuro, sin entramparse en discusiones referentes al pasado reciente, y por sobre todo, identificar la necesidad de mejorar la calidad del sistema educativo como un propósito en beneficio de las nuevas generaciones en pos de un proyecto país.

Entre las metas del MECCE estaba:

“El programa pretende mejorar en forma sustantiva la calidad, eficiencia y equidad de la educación media. Opera a través de estrategias diferenciadas que incluyen procedimientos

normativos, información, inversión directa, incentivos y asistencia técnica...” MINEDUC, 1994 citado por Lematrie (2011, pág. 140).

La estrategia del nuevo marco normativo supone la implementación de mecanismos de acción regulatoria, en cuyas líneas de acción se encuentran dos elementos fundamentales para nuestro tema: currículum y evaluación. Es en este contexto que aparece en Chile un nuevo aspecto hasta entonces muy limitado del sistema escolar; el diseño y distribución de textos para la enseñanza media. Junto con este proceso también surgieron las redes de apoyos de expertos; Asistencia Técnica Educativa (ATE).

Es recién a partir de 1997 que el gobierno comienza a hablar directamente de Reforma en el sistema educativo, esto a partir de los procesos de observación y de resultados obtenidos en los primeros años de implementación del Proyecto. Uno de los aspectos principales que permiten hablar de reforma es justamente la Reforma Curricular. Nos parece interesante destacar algunas de las “transformaciones culturales que se espera producir en la educación media” mencionadas en el texto de Lemaitre; “de una organización centrada en el cumplimiento de reglas a una dedicada a la *responsabilidad por resultados*” (cursiva nuestra) a la vez que pasar “del trabajo individual y una organización piramidal y jerarquizada a una orientada hacia el trabajo en equipo y redes de apoyo” (2011, pág. 148). En la parte final (4.1.1) ahondaremos en este tema.

### **3.5 Problemas de “segunda generación” y la pregunta por el “qué” transmite la escuela: el rol de Cristián Cox**

Con la investigación sobre la Reforma Curricular hemos podido identificar a Cristián Cox<sup>32</sup> como uno de los intelectuales de mayor relevancia en el proceso. Es por esta razón que consideraremos algunos de sus textos como referencias obligadas a la hora de observar cuales son las bases teóricas sobre las cuales se desarrollaron las reformas educativas de los años noventa, especialmente las que incluyeron reformas al currículum escolar.

Ya en el año 1990 Cox planteaba su parecer en el ámbito de las políticas educativas. En un artículo llamado *Sociedad y conocimiento en los 90' Puntos para una agenda sobre*

---

<sup>32</sup> Dr. en Sociología por la U. de Londres, miembro del CIDE entre 1984 y 1990. Dirigió el Programa MECE. Entre 1998 y 2006 estuvo a cargo de la Reforma Curricular y el SIMCE.

*currículo del sistema escolar* podemos ver su parecer sobre este tema, en el cual coincide en varios puntos con lo planteado por Lundgren (1992) (Ver punto 3.3.1) En primer lugar, propone que cuando se coloca la atención en el “qué” transmite el sistema escolar, se vuelve necesario un análisis sobre las construcciones discursivas del saber que se decide transmitir. En este sentido el currículo escolar aparece como un punto central para abordar esta problemática. Cox plantea que hay dos elementos que deben ser tomados especialmente en cuenta si se quiere realizar un análisis a nivel de las fuentes discursivas en base al cual se construye el currículo escolar, las cuales identifica como “relaciones de producción” del currículo y la “organización del saber a transmitir”. Esta perspectiva se opone a una visión reducida y simplista del currículo que lo reduce a planes y programas de estudio, sin abordar otras dimensiones que pueden ser mucho más decidoras a la hora de analizar la cuestión del currículum. Una perspectiva más amplia debería referir por lo general a los siguientes tópicos: metas, objetivos, contenidos, métodos y evaluación. Cox argumenta que para realizar un análisis del currículo que permita mostrar las raíces discursivas de su construcción se debe apuntar la mirada a los objetivos y contenidos del mismo.

Sobre este punto, Cox enfatiza que los problemas de primera generación del sistema educativo, es decir su cobertura a una amplia gama de la población, se encuentra resuelto, por lo cual ahora es posible que las políticas educativas se enfoquen en los llamados problemas de segunda generación. Entre los desafíos que es necesario abordar en el nuevo contexto retoma importancia la relación entre la sociedad y lo que busca transmitir el sistema escolar. Estos temas de discusión colocan en el centro de atención las adquisiciones culturales que el sistema educativo facilita a la población. De este modo, el autor plantea como una “caja negra” la discusión sobre los “recursos simbólicos que el sistema busca transmitir”. Por esta razón es importante colocar cuidado en las dimensiones sociopolíticas, discursivas e institucionales sobre las cuales se construye el currículo escolar. Además, también identifica la importancia del currículo invisible, en cuanto valores implícitos y supuestos ideológicos que la experiencia escolar transmite.

Un foco de atención de la experiencia educativa se compone de los contenidos y sus objetivos. Su importancia radica en que “En términos de su producción, el currículo es el

resultado de procesos complejos de selección y reorganización cultural que operan siempre e inseparablemente en dos planos: el del saber o del discurso, por una parte, y el del poder o de las relaciones institucionales y políticas, por otra” (Cox, 1990, pág. 73) Como vemos, el currículum está lejos de ser una figura abstracta o neutral que este libre o por fuera de relaciones de poder, ya que al contrario, es un momento central en la discusión sobre el proyecto educativo de un país.

“El currículo es resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas, que se establecen entre agentes o instituciones en lucha por una forma específica de poder cultural: el poder de definición de los parámetros mayores de la transmisión cultural de la escuela” (pág. 74)

Por lo tanto, cobra relevancia la investigación de las relaciones sociales e institucionales que intervienen en la producción y selección de los contenidos culturales que la experiencia educativa busca transmitir. Tanto la elaboración como el contenido de la transmisión cultural que media entre la escuela y la sociedad son el resultado de relaciones de fuerza entre agentes e instituciones que luchan “*por una forma específica de poder cultural*” (1990, pág. 74). Nótese que el resultado de la relación entre cultura y la selección de ciertos saberes a ser transmitidos por el sistema educativo puede ser entendido como ejemplo de hegemonía lograda por intereses específicos. Por qué saber y para qué sociedad son preguntas de fondo en esta discusión.

De este modo, se muestra al sistema educativo y la institución escolar como dispositivos de conservación cultural y adecuación para el control conductual de las masas. Esto quiere decir que su rol fundamental está en internalizar los recursos necesarios (intelectuales y sociales) para la vida y especialmente para el mundo del trabajo. Esto también se manifiesta en las expectativas que la sociedad tiene sobre el sistema educativo, esperando que este entregue las herramientas y requisitos culturales necesarios para el desarrollo personal en el orden social vigente.

Durante la dictadura el foco se puso en las dimensiones institucionales y organizativas de la educación, con lo cual lo referido al currículum y su concepción como transmisor de cultura no fue mayormente considerado. Esto es claro al considerar que el mundo académico y de investigación educativa estaba por fuera de la institucionalidad del

régimen, lo que Cox denomina “campo de producción del conocimiento” estaban excluidos de participar, por lo cual la base socio institucional era restringida. En lo específicamente referido al currículum, el único programa que sufrió mayores cambios recientemente asumida la Junta Militar (1974) era el de Historia y Ciencias Sociales:

“La dirección de los cambios es de exclusión de ciertos tópicos y la introducción de nuevos, acordes con la visión militar y de sectores católicos tradicionalistas de derecha que articulan un nuevo concepto de nación, en que “lo social”, pilar de la visión anterior, es hecho invisible. Se eliminan temas referidos a América Latina, integración social, la sociedad pluralista, el subdesarrollo y la dependencia externa; se celebra a España como referencia relevante, una historia patria resultante de héroes y personalidades; una visión de la economía desconectada de la historia, etc.” (Cox, 1990, pág. 82)

Fue recién en la reforma de 1981 que se ven más claramente los cambios que afectan al sistema en general, y también algunos aspectos del currículum. El mismo Cox cita un ejemplo que es demostrativo de los nuevos lineamientos:

“en una unidad del programa de Castellano de primer año medio de 1970 se lee: *poemas, autobiografía, diario de vida, cartas, reflexiones, pensamientos*. En una unidad comparable del Programa de 1981 se lee: *carta, telegrama, curriculum vitae, acta, solicitud, certificado, recibo, invitación, saludo, condolencia*. En el primero las referencias son la disciplina “literaria” y la expresividad; en el segundo, el mundo “práctico” y el uso del lenguaje en ciertas comunicaciones estándares.” (1990, pág. 83)

Ante el nuevo escenario abierto por el fin de la dictadura y la instauración del primer gobierno de la Concertación, Cox plantea tres críticas fundamentales: a) *restricción de las fuentes y procesos de generación del currículo* b) *déficit respecto de la equidad* c) *carencia en los contenidos*.

La carencia en contenidos es clara pues sabemos que el foco en los años ochenta estuvo más en el control del currículo y no tanto en los contenidos del mismo. Ante dicha situación, resulta interesante que una de las críticas de Cox se articule en la idea de que los contenidos “no fueron diseñados a partir de un diagnóstico o consideración explícita del saber necesario a inculcar por nuestro sistema escolar *vis-à-vis* requisitos de crecimiento económico, social y de las personas.” (1990, pág. 87) Aquí podemos advertir claramente

como Cox, quien prontamente se convertirá en uno de los intelectuales de mayor protagonismo para la elaboración de las reformas posdictadura, concebía manifiestamente el vínculo entre sistema escolar, sus contenidos y el crecimiento económico. En dicha línea, su crítica al curriculum vigente a comienzos de la década de los noventa apunta a la pregunta por cuáles “*son los contenidos que son relevantes para una educación secundaria que es de masas y con salidas, para la inmensa mayoría, diferentes al camino de la universidad y de las profesiones.*” (1990, pág. 91). Este hecho de la realidad del sistema escolar no estaba lo suficientemente claro para el campo intelectual y político en general, que, según la opinión de Cox, solo terminaba por transformar a la escuela, especialmente en el tramo secundario, en una institución a la cual los jóvenes iban a “pasar el tiempo” necesario para obtener la licencia que les permitiera acceder a mejores puestos laborales que los que podrían conseguir sin obtener la mencionada certificación.

A partir de dicho diagnóstico general, Cox se muestra optimista ante el nuevo ciclo que ofrece el periodo de pos dictadura o transición democrática. En sus palabras: “Las divisiones de las últimas dos décadas han sido dejadas atrás y el “ánimo” fundamental es de búsqueda de consensos y acuerdos, de acercamiento, de desideologización” (1990, pág. 94) Ante este nuevo contexto serían dos los ejes fundamentales que deberían ocupar el mayor interés de las nuevas políticas educacionales a elaborar; el desarrollo económico y la integración social. En dicho escenario, aparece una propuesta de Cox en miras a establecer una conexión entre sistema escolar y sectores estratégicos, en particular a los de la producción vinculada al modelo económico vigente, a saber, la extracción de recursos naturales. En esto se enmarca la idea de formación de recursos humanos y/o capital humano, que en los años posteriores pasará a ocupar un lugar central en las discusiones sobre la reforma educativa.

En el año 1992, Cox señalaba en una entrevista publicada en la revista *Creces* lo siguiente:

“La educación media debe inculcar unas competencias de base- relación activa con la información y el conocimiento, capacidades de análisis y síntesis, adaptabilidad al cambio, etc. -, más que unas habilidades específicas. Estas, cada vez más, varían de acuerdo con la tecnología y *deben aprenderse en contextos de capacitación estrechamente ligados al*

*sistema productivo*” (cursiva nuestra) (Calidad y Equidad: Nuevas relaciones entre sociedad y educación Entrevista a Cristián Cox, pág. 10).

En el mismo lugar considera que la mejor herencia de la dictadura en el ámbito educativo es el SIMCE, ya que es una herramienta que permite observar los resultados del proceso educativo. Además, reflexiona sobre el tema del consenso, el cual es un tópico recurrente en todos los debates del periodo posdictadura: “El sistema escolar no es la locomotora del cambio social o cultural. El sistema escolar de una sociedad -a diferencia de lo que a veces sucede con la universidad- es conservador. El sistema escolar trabaja sobre lo que en la sociedad es consensual” (1992, pág. 14)

Prácticamente veinte años después, y con la experiencia de haber trabajado directamente en las reformas de los noventa, Cox (La Reforma del Curriculum, 2011) sostiene que la implementación de la Reforma Curricular se encontraba en un momento que se percibía como cambio de época, en el cual se daba paso a una sociedad globalizada y del conocimiento, paradigma del cual difícilmente se podía mantener distancia. Los vertiginosos descubrimientos científicos y cambios tecnológicos en un mundo globalizado de economías abiertas marcan un nuevo momento histórico que exige nuevos desafíos a la sociedad. Como hemos planteado, los sistemas educativos adquieren un rol fundamental a la hora de preparar y adaptar a la sociedad a los nuevos requerimientos; “... la globalización de la economía exige elevar la competitividad del país mediante recursos humanos capaces de utilizar efectivamente la información en sus desempeños productivos” (Cox, 2011, págs. 234-235) Con esto, podemos advertir varios puntos en común con la tendencia global de reformas educativas; nuevamente la globalización de la economía, el aumento en la productividad mediante recursos humanos y la competitividad son partes centrales del discurso. Aunque, como veremos en la parte final, se sumarán nuevos conceptos que marcarán con claridad la estampa de la racionalidad neoliberal en el sistema educativo.

### **3.6 La *calidad y equidad* en el centro del debate curricular**

En su libro *Los Saberes de la escuela*, María Nervi (2004) se pregunta: ¿Es sólo la racionalidad económica la que rige los destinos y orientaciones de la Reforma Curricular y

justifica sus fundamentos? Aunque la autora acepta que el factor económico ha sido primordial en la promoción de la reforma, sostiene que también son importantes los principios que buscan promover el desarrollo sociocultural, ante lo cual podemos preguntarnos ¿Qué se entiende como *desarrollo sociocultural* en los debates sobre la reforma? ¿Cuál fue el resultado de dicha discusión?

Ya sabemos que en el debate más amplio que incluye la Reforma Curricular tomaron protagonismo dos conceptos distintos, pero estrechamente vinculados: *equidad y calidad*. Es importante destacar dicha conjunción, ya que son dos ideas fuerza que encontraremos presente prácticamente en todas las discusiones referentes al sistema educativo. Como sabemos, la equidad refiere por sobre todo al financiamiento y acceso al sistema educativo. Por su parte, en el contexto educativo la temática de la calidad aparece como un concepto mucho más complejo, o al menos, sujeto a una mayor discusión. Esto es fundamental si consideramos que “El propósito central de la actual política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar” (García-Huidobro & Cox, 2011, pág. 13) ¿En qué términos es significada la calidad en educación? Y lo que es más importante para nuestro tema: Cómo y por qué la Reforma al Curriculum escolar es posicionada a nivel de discurso político como el lugar primordial para mejorar la calidad.

No debemos perder de vista que el primer gobierno de la Concertación se enmarca en un contexto particular, en el cual la presencia reciente de los militares en el poder del Estado, el cual comenzaron a dejar muy paulatinamente, marca el tono de la discusión política posible. Esto es más claro aún si consideramos que en el primer período presidencial (90-94) no se habló de reforma educacional, sino que se buscaron formas que sonaran menos radicales, del tal modo que no se pudieran vincular a transformaciones profundas en la estructura del sistema educativo. En dicho contexto, se prefirió hablar de una búsqueda para alcanzar una educación de calidad para todos. La cristalización de dicha idea está reflejada en el impulso del Programa MECE. El propósito fundamental de dicha Reforma está relacionado con el diagnóstico que se tenía sobre la emergencia de la sociedad del conocimiento: era necesario actualizar el currículo escolar que aún contenía elementos del currículo clásico, por lo cual era poco funcional a la nueva exigencia

puesta al sistema educativo; abastecer de capital humano para fomentar el crecimiento económico y consolidar el modelo de desarrollo caracterizado en los términos de “economía social de mercado”. En este sentido, lo que el sistema educativo debía favorecer era el modo de inserción de la economía nacional en el orden económico internacional. No deja de ser ilustrativo el rumbo que va tomando la Reforma, en conceptos e ideas a partir de los cuales se sustenta, si consideramos que los dos programas MECE fueron financiados mediante convenios de préstamo con el Banco Mundial.<sup>33</sup>

Ahora bien, nos preguntamos en qué sentido estos programas que sirven como antecedente y sustento directo de la Reforma Curricular se vinculan a la idea de calidad en educación. García-Huidobro y Cox (2011) plantean que el centro de atención se puso en los aprendizajes que se espera que los educandos logren. En consecuencia, una educación de calidad sería la que logre plasmar aprendizajes significativos en los sujetos escolarizados. Estos fueron descritos como competencias culturales y morales de base para el desempeño de las personas en la sociedad moderna. García-Huidobro y Cox citan la definición dada por CEPAL-UNESCO sobre dichas competencias de base como “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” (pág. 28). No deja de ser llamativo el hecho de que en estos discursos sea explícita la necesidad de estrechar el vínculo entre sistema educativo y sistema productivo. Claramente, la reforma tiene como uno de sus objetivos políticos el contribuir a la consolidación de dicha relación: “El aprendizaje es un catalizador del proceso de desarrollo: mejora la productividad de los trabajadores, facilita el empleo por cuenta propia y ayuda a utilizar mejor sus ingresos...” (2011, pág. 29)

De este modo, la temática de la calidad toma cada vez más fuerza en el discurso educativo, y se vincula a las destrezas necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse de manera óptima en la sociedad una vez egresados del sistema escolar. Para asegurar la calidad, el rol del Estado es reconceptualizado como *garante*, siendo el Ministerio de Educación, el encargo de su aseguramiento “el Estado conserva un rol activo, acorde con su responsabilidad con la calidad de la educación” (2011, pág. 31) Si bien el rol del Estado en el sistema escolar es concebido y operado de un modo descentralizado,

---

<sup>33</sup> MECE básica involucró recursos por 243 millones de dólares. MECE media por 206,6 millones de dólares (García-Huidobro & Cox, 2011)

mantiene la capacidad de “*dirección y orquestación de nuevo tipo, y que combina su acción con regulaciones de mercado*” (cursiva nuestra) (2011, pág. 31). De este modo, la función primordial del Estado en esta materia corresponde a ser un ente garante, que pueda velar tanto por la calidad como la equidad del sistema escolar en su conjunto. La idea de “Estado evaluador” (Martinic, 2010) comienza a tomar fuerza y se conforman instancias dedicadas específicamente a cumplir con dicha tarea. Por lo tanto, el rol del Estado no se reduce a entregar el marco regulatorio para el sistema educativo, sino que además se le otorga un papel protagónico en la provisión y procesamiento de información relevante. Igualmente, se le atribuye la función de evaluar mediante pruebas estandarizadas, cuyos resultados son utilizados como base para tomar futuras decisiones a nivel gubernamental.

Es interesante para nuestra investigación la manera en que fue reconceptualizada la intervención del Estado, o el papel que debía desempeñar, respecto del sistema educativo. Desde una perspectiva neoliberal ortodoxa, se le estaría entregando demasiado protagonismo al poder estatal, pero desde nuestra perspectiva, esto no es contradictorio con nuestra hipótesis de que, aunque se re-configura el rol del Estado, su espacio de acción no entra en contradicción con la racionalidad neoliberal que impera en el sistema educativo: a esto se le ha llamado también *new public management*. Sobre este respecto, es esclarecedora la opinión que tienen García-Huidobro y Cox:

“Por primera vez, se está llevando a cabo en Chile una reforma en un sistema descentralizado. Ella no se puede hacer a través de la obediencia funcionaria; para conducirla el MINEDUC debe lograr un *efectivo liderazgo técnico*. El estado en este tipo de reformas adquiere un rol de estado educador, que actúa persuadiendo y orientando y no sólo por normas y prescripciones.” (cursiva nuestra) (2011, pág. 32)

Como podemos observar, el control estatal no encuentra su legitimidad por el solo hecho de ser la entidad central del gobierno, sino que, como destacamos en la cita anterior, adquiere dicha función si logra con efectividad un liderazgo técnico. ¿En qué reside el liderazgo técnico? Según lo que hemos analizado, ese liderazgo estará vinculado a la aceptación de las directrices que provienen desde las instancias que elaboran la Reforma y proponen las políticas educativas, es decir, desde el conocimiento tecnocrático representado por lo informes de los comités de expertos. Como sabemos, los fundamentos y la matriz

disciplinar desde la que trabajaron dichas instancias se encuentran estrechamente relacionadas a los lineamientos de organismo internacionales, tales como el Banco Mundial, UNESCO, la CEPAL, entre otros.

Al momento de mirar en retrospectiva los alcances y logros de la implementación de la reforma, García-Huidobro y Cox (2011) colocan énfasis en los resultados del SIMCE. Afirman que los estudiantes que asisten a las escuelas pos reformas aprenden más que los que asistían a ellas en el año 1990. Basándose en los resultados del SIMCE, también destacan que la brecha entre la “educación de élite y la de las mayorías” había disminuido notablemente<sup>34</sup>. Nuevamente, el éxito de las medidas implementadas por las reformas, de la mano con la idea de educación de calidad, es evaluada por los resultados de la prueba SIMCE, la cual en la actualidad se encuentra ampliamente cuestionada, llevando al gobierno a reducir su aplicación<sup>35</sup>. Sin embargo, los autores plantean una autocrítica: “como contracara de los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos se advierte un crecimiento sostenido de fenómenos de selectividad, expulsión y segregación escolar.” (2011, pág. 40)

Hemos advertido como una de las directrices que el movimiento global de reforma adosa al currículum es favorecer la vinculación entre áreas productivas y el contenido de las disciplinas escolares. Esto traería mejores oportunidades laborales a los estudiantes, contribuyendo así al compromiso por la *equidad* tan importante para la Concertación. Lo anterior, es evidente en el área específica de la educación media Técnico-Profesional, pues en ella es aún más clara la orientación hacia la formación de trabajadores cualificados según perfiles de salida, entre los cuales se identifican todas las áreas vinculadas a procesos de explotación y extracción de recursos naturales (Forestal, Minería, Agricultura, Marítimo, Etc.) como también áreas administrativas de comercio y servicios. “Los perfiles buscan responder a estándares de calidad acordes a las exigencias de un mundo productivo que se desenvuelve en una economía competitiva e internacionalizada” (Cox, 2011, pág. 259)

---

<sup>34</sup> La distancia entre el 10% de las escuelas con mejor resultados SIMCE y las con 10% de peores resultados en 1990 era de 44,3. Para el año 1996 se redujo a 39,4. Cuadro N°3 (García-Huidobro & Cox, 2011, pág. 35)

<sup>35</sup><http://www.latercera.com/noticia/nacional/2015/12/680-661897-9-cned-aprueba-reducir-a-la-mitad-numero-de-pruebas-simce-en-2016.shtml>

Esta nueva configuración del marco curricular apunta a la elaboración de un currículum “para la vida” en tanto que este se centra más en contenidos orientados hacia la vida práctica y el mundo laboral que hacia saberes teóricos o enciclopédicos. Sin embargo, estos no fueron totalmente abandonados, pues se siguen considerando importante para la comprensión socio-cultural. Pero, más allá de las intenciones, la experiencia muestra como cada vez más los conocimientos considerados “poco útiles” están siendo acorralados en las escuelas, sobre todo en los sectores populares enfrascados en una competencia por atraer la mayor cantidad de alumnos, ofertando una educación “de calidad” en base a resultados de pruebas como el SIMCE y la PSU. Según el mismo Cox esta “reorientación puede caracterizarse como el paso desde un currículum centrado en contenidos, a un currículum general centrado en la adquisición por los alumnos de capacidades de desempeño efectivo en cualquier contexto de la vida” (2011, pág. 261) La pregunta es, cuánto pueden resistir la buenas intenciones de una educación integral y equilibrada “para la vida” ante un escenario que le impone a las escuelas la rendición de cuentas en un contexto de competencia permeado por un mercado educativo sin precedentes.

### **3.7 De la evidencia internacional al currículum global**

Uno de los enfoques más novedosos y que mayor fuerza ha ido ganando con el tiempo, es la importancia otorgada al análisis de experiencias internacionales en procesos de reformas educativas. Como veremos, este punto es de suma importancia para establecer el vínculo con las tendencias globales en lo referente a la racionalidad económica hegemónica que nos proponemos identificar.

En esta materia, el mismo Cox da cuenta del alcance que tuvo para el proceso de Reforma curricular en Chile las orientaciones y tendencias globales, acompañadas siempre de la muy preciada evidencia internacional:

“En este aspecto, la experiencia chilena aprovechó los análisis curriculares generales de la Comunidad Europea (European Commission, 1996), la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD 1994), y de los documentos curriculares de las reformas recientes de los sistemas educativos inglés, neozelandés, español, argentino y de algunos estados norteamericanos. Asimismo, aprovechó del análisis curricular del *Third*

*International Mathematics and Science Study* (TIMSS), y de los estándares nacionales para la enseñanza de las ciencias de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.” (La Reforma del Curriculum, 2011, págs. 245-246)

No obstante, la propia experiencia chilena también ha servido de evidencia internacional para otros países. En este caso, la política educativa chilena no ha sido meramente receptiva, sino que también ha contribuido a la construcción de los modelos considerados exitosos en varios aspectos por la *expertise* internacional.

En los últimos cambios integrados a las Bases Curriculares para Educación Básica<sup>36</sup> (2011) encontramos que se menciona entre las ideas fuerza de la reforma la experiencia de las escuelas efectivas. Se hace referencia a la siguiente experiencia internacional: British Columbia (Canadá), Australia, Estados Unidos (Common State Standards) y Singapur. Una de las novedades es la incorporación de la asignatura inglés en el marco curricular, con la siguiente justificación: “Esta especificación vuelve obligatorio el aprendizaje del inglés para todos los establecimientos del país, lo que constituye uno de los *requisitos mínimos* de una formación integral que *permita competir y desempeñarse en un mundo globalizado*” (cursiva nuestra) (Fundamentos Bases Curriculares Educación Básica, 2011, pág. 9)

En un apartado cuyo subtítulo es *La alienación con evaluaciones internacionales* se sostiene que para el caso de Lenguaje y Comunicación se consideran íntegramente las definiciones dadas por la prueba PIRLS<sup>37</sup> y PISA, sobre esta última se lee:

“Las Bases Curriculares propuestas integran cada uno de los aspectos que se mencionan en la definición de competencia literaria de PISA. Además, se considera la misma definición de comprensión de lectura PISA 2009: “La comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad”” (2011, pág. 18)

Para las asignaturas de Ciencias Naturales y Matemáticas se sigue la misma tendencia, adscribiendo a las competencias y/o habilidades medidas por la prueba internacional TIMSS:

---

<sup>36</sup> Estos cambios son parte de los nuevos requerimientos al currículum nacional a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (2009)

<sup>37</sup> *Progress in International Reading Literacy Study*. Prueba tomada desde el año 2001 por la IEA (nota 15)

“-Las Bases Curriculares cubren la totalidad de lo evaluado por TIMSS.

-Las habilidades prescritas por las Bases Curriculares son las mismas que las evaluadas en TIMSS.

-Los objetivos de aprendizaje concuerdan con los aprendizajes evaluados en TIMSS.”  
(2011, pág. 25)

En el documento del Ministerio de Educación queda manifiesta la adscripción a la tendencia global en materia curricular de la que hemos expuesto en este trabajo. Para finalizar sobre este punto, consideraremos un texto que describe este mismo fenómeno en España. Según Jurjo Torres (2015), la influencia global en la reforma española se expresa del siguiente modo:

“Se dicta una vuelta a un currículo y filosofía educativa más academicista y tradicional, pero con mayores controles para imponer y vigilar que realmente sea eficaz para los nuevos fines de construcción de personalidades neoliberales; de un nuevo sentido común que convierta en pensamiento hegemónico las cosmovisiones positivistas y deshistorizantes que caracterizan al *homo economicus*, *homo consumens* y *homo debitor*. Un ser humano fuera de la historia, reducido y transformado en una mercancía más.” (pág. 94)

J. Torres comenta que en la LOMCE<sup>38</sup> española quedó plasmado que los estándares de aprendizaje “deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado” Lo que desde su punto de vista no es otra cosa que un reflejo de la lógica neoliberal que permea dicha ley, facilitando la cuantificación que permite elaborar rankings en base a una lógica competitiva. Esto traería las siguientes consecuencias:

“Obsesionar al profesorado y al alumnado con aprendizajes que se puedan medir fácilmente y cuantificar en pruebas estandarizadas acostumbra a generar un currículo oculto que lleva a prestar atención y estudiar únicamente contenidos, tareas y procedimientos en la medida que se ven con posibilidades de ser objeto de este tipo de mediciones.” (2015, pág. 96)

Esta última reflexión abre el tema que analizaremos en el siguiente y último capítulo.

---

<sup>38</sup> Ley Orgánica para la Mejora Educativa, 2013.

## **CAPÍTULO IV: CONFIGURAR UNA SUBJETIVIDAD NEOLIBERAL ¿DESDE LA ESCUELA?**

En este capítulo final retomaremos lo planteado en el capítulo I respecto a la racionalidad neoliberal. Ahora bien, enfocaremos nuestra reflexión en torno a la subjetividad, particularmente vinculada a la función que cumple la escuela en la configuración de la misma. Nuestra intención es observar en qué medida todo lo que expusimos en el capítulo II y III sirven como matriz para advertir las transformaciones que han dado su carácter particular al sistema educativo en Chile, e identificar en qué sentido a través del currículum se ha comenzado a fraguar un nuevo tipo de sujeto, que se concibe a sí mismo como un tipo de capital. En definitiva, propondremos algunos antecedentes que nos permitan vislumbrar cómo la lógica empresarial y de mercado; el emprendimiento, la competencia, la rendición de cuentas y gestión rentable de la vida individual, se han convertido en un imperativo normativo, adosándose también al quehacer de la institución escolar.

En el texto de Laval y Dardot (2013) los autores argumentan una distinción clave del concepto *mercado* para identificar la particularidad del neoliberalismo. Si bien la palabra usada es la misma; *mercado*, el concepto no apunta exactamente a lo mismo en el liberalismo clásico y el neoliberalismo. Para los últimos, hay un componente de subjetividad que es primordial, pues para que el motor del mercado funcione, es decir, la competencia, es necesaria la participación comprometida del sujeto: “El mercado se concibe, en consecuencia, como un proceso de autoformación del sujeto económico, como un proceso subjetivo auto-educador y auto-disciplinario mediante el cual el sujeto aprende a conducirse. El proceso de mercado construye su propio sujeto. Es *autoconstructivo*” (2013, pág. 140). Los autores observan que la corriente austro-norteamericana es la que recoge este enfoque. La principal obra de L. von Mises se titula *La acción humana*, en la que busca afirmar que el proceso de mercado es el que permite a los sujetos un aprendizaje constante y progresivo de la mejor manera de conducirse.

La *competencia* aparece entonces como fundamental para “El hombre empresarial”, cobrando primordial importancia para la racionalidad neoliberal en su concepción antropológica del ser humano como sujeto-empresa, es decir, como emprendedor. Al contrario, la doctrina liberal clásica daba más importancia al equilibrio natural

autorregulado del mercado. En dicho sentido, la competencia toma ahora un lugar privilegiado, es la competencia, y no la “mano invisible”, el auténtico sustrato filosófico del neoliberalismo.

Con lo anterior, retomamos la idea de “neoliberalismo realmente existente”, que en Chile ha recibido el nombre de economía social de mercado. Según Laval y Dardot la economía *social* de mercado no sería lo mismo que una economía *liberal* de mercado. Pues la primera comprende “la política cultural, la educación y la política científica. La inversión en capital humano, el urbanismo, la política ecológica, participan de esta política de enmarcamiento social” (2013, pág. 120). Con ello, la competencia es considerada como parte esencial del vínculo social, pues en ella reside la capacidad de crecimiento y desarrollo. Esta fórmula de economía social de mercado, que en otros países es cercana a la idea de “tercera vía”, no se reduce a ser un recetario de política económica. Es un proyecto de sociedad, pues logra identificar la importancia de la cultura, y con ello también de la educación.

#### **4.1 Ampliando el paradigma modernizador: la nueva gestión pública y emprendimiento**

Ya observamos el rol que tiene el capital humano y la competitividad en el paradigma modernizador propio del capitalismo contemporáneo (Ver punto 3.1). Ahora bien, dichas ideas han tenido su auge desde mediados de los años sesenta hasta, al menos, finales del siglo pasado, y sin duda alguna siguen presentes. Lo que aquí queremos proponer es que a esas ideas se suman al menos dos nuevos conceptos. Uno de ellos es la nueva gestión pública, más conocida por su nombre en inglés *new public management*, y el imperativo del emprendimiento. Ambas ideas presuponen que para *mejorar* o *modernizar* las funciones del gobierno este debe operar de un modo similar al que utiliza la lógica de empresa. Se promueve un Estado-empresario que conlleva la transformación de la acción pública en su modo de funcionamiento. Esta idea no descarta que el Gobierno deba tener funciones propias, solo las resignifica otorgándole atributos que eran propios del mundo empresarial.

Su novedad consiste en el cambio radical del “modo de ejercicio del poder gubernamental” en el cual se “Ponen de manifiesto una subordinación a cierto tipo de

racionalidad política y social articulada con la mundialización y financierización del capitalismo” (Laval & Dardot, 2013, pág. 190), los autores llaman a este fenómeno el “*giro decisivo*”, resultado de una lucha ideológica previa (aparición de los *Think Tanks*, intelectuales con influencia en la opinión pública) acompañado de técnicas y dispositivos disciplinarios que terminan por instaurar esta nueva forma de racionalidad general (FMI, Banco Mundial, Consenso de Washington). Todos estos elementos suman esfuerzos por posicionar la lógica de la competencia como lo más importante

“Las políticas económicas y sociales han integrado todas ellas como dimensión principal esta “adaptación” a la mundialización, buscando incrementar la reactividad de las empresas, disminuir la presión fiscal sobre los beneficios del capital y los grupos más favorecidos, disciplinar la mano de obra, bajar los costos del trabajo y aumentar la productividad” (2013, pág. 199).

De este modo, aparecen ideas que vinculan al Estado con conceptos como eficacia, evaluación, rendición de cuentas o *accountability* y gestión gerencial. En definitiva, todos los campos de la sociedad que no podían ser resueltos absolutamente por el mercado: la seguridad de la población, vivienda, educación, transporte y empleo, quedan con un espacio importante para la intervención estatal de nuevo tipo. Lo relevante de destacar sobre este punto, no es solamente que el Estado debe funcionar acorde con las reglas empresariales, sino que además debe gobernar de tal modo que la lógica de mercado sea la única posible. En Chile tenemos un ejemplo muy claro de esta transformación, pues con la imposición de una política inspirada en los principios de la Escuela de Chicago, y su posterior administración levemente matizada, o si se quiere ordoliberal considerando su autodefinición como economía social de mercado, muestra en los hechos que “El Estado no se retira, se pliega a condiciones nuevas que ha contribuido a instaurar.” (2013, pág. 284).

Este discurso de la nueva acción pública, se compone de dos elementos importantes, uno es su “cientificidad” otorgada por el hecho de ser elaborada por “expertos” en la materia respectiva: se “fue fabricando un nuevo consentimiento, si no de las poblaciones, al menos de las ‘élites’ en posesión del discurso público, y permitió estigmatizar como ‘arcaicos’ a quienes todavía osaban oponerse” (2013, pág. 207). Como se puede advertir, nos parece más interesante que, muchas veces, este tipo de discurso va inmediatamente

acompañado del deseable ideal de desarrollo/progreso, en dicho sentido no es de extrañar que parte importante de las políticas de este tipo se anuncien como “medidas modernizadoras”. Sobre este punto Laval y Dardot expresan claramente su posición:

“No nos equivoquemos: las políticas neoliberales no han sido instauradas en nombre de la ‘religión del mercado’, sino en nombre de imperativos técnicos de gestión, en nombre de la eficacia, incluso de la ‘democratización de los sistemas de acción pública’. Las élites convertidas a la *racionalización* de las políticas públicas han desempeñado el papel principal, ayudadas en ello, evidentemente, por el conjunto de aparatos destinados a fabricar consentimiento, que han retransmitido sus argumentos en pro de la ‘modernidad’”. (2013, pág. 234).

En definitiva, para reconducir lo recién expuesto hacia el foco de este trabajo, hemos observado como las políticas educativas elaboradas por los mentados comités de expertos e instancias técnicas se convierten al léxico del *management* y del rendimiento, cuestión no menor si consideramos que sus integrantes han trabajado como *policy makers* de los cambios y las Reformas en educación. Ante este punto, podríamos preguntarnos cómo es que intelectuales vinculados a la centro-izquierda contribuyen a la racionalidad neoliberal:

“Se explica más fundamentalmente por la difusión de una racionalidad global que funciona como una evidencia ampliamente compartida [Lo que aquí hemos revisado como evidencia internacional] que no es del orden de la lógica de partido sino de la técnica supuestamente neutra ideológicamente, del gobierno de los hombres.” (2013, pág. 244).

Esto nos permite advertir como “El neoliberalismo, cuando inspira políticas concretas, se niega a sí mismo como ideología porque es la *razón* misma.” (pág. 245). La modernidad y la eficacia son deseables a priori por todos, no importa si viene de la “derecha” o de la “izquierda”, pues prácticamente no es una discusión política.

Encontramos un interesante artículo de un grupo que investiga las reformas en Dinamarca desde el año 1993 al 2009, que se inscribe muy bien en la línea de lo que acabamos de observar. Estos autores concluyen y muestran como las reformas educativas de su país están unidas a una racionalidad neoliberal global. Ahí advierten que se está pasando de formar ciudadanos instruidos a formar trabajadores científicos cualificados.

“La racionalidad neoliberal se presenta como un inevitable estado de las cosas al que ningún gobierno se puede oponer. De este modo, las consiguientes estrategias de gobierno se justifican como no políticas, *como simples cuestiones de gestión y administración racional y técnica*. [...] aunque los procesos de reformas nacionales se desarrollan en circunstancias locales, parece que existe una homogeneidad internacional de los mecanismos de reforma” (cursiva nuestra) (Schmidt, Daugbjerg, Sillasen, & Valero, 2015, págs. 240-241).

Es relevante para nuestro trabajo que un grupo que investiga una realidad bastante distinta a la nuestra, como la de Dinamarca, llegue a conclusiones bastante similares de las que hasta aquí hemos expuesto. Agregan en su análisis una mirada que nos será de gran utilidad para contrastar y verificar similitudes con la realidad de Chile sobre este tema. Los autores sostienen que “El neoliberalismo impregna las tecnologías educativas para gobernar por igual las conductas de los profesores y los niños. Las reformas educativas dirigen el currículo, y establecen los procedimientos para conseguir al niño deseado” (2015, pág. 241). Describiendo tres procedimientos:

- “1) La individualización como procedimiento para crear individuos que sean unidades movibles en un mercado laboral competitivo, flexible e internacional
- 2) El desarrollo de las competencias de los individuos como procedimiento para que estos adquieran valor de mercado mediante el desarrollo de destrezas y conocimientos que se puedan tratar como mercancías
- 3) El desarrollo de la responsabilidad individual como procedimiento para establecer una clara relación entre los individuos y la responsabilidad de sus actos.” (pág. 241)

La *individualización* y las *responsabilización* son dos conceptos que tienen un significado particular y de suma importancia en la lógica de competencia que estimula el neoliberalismo. Por lo trascendental este tema lo abordaremos con mayor profundidad en el siguiente punto.

#### **4.1.1 La escuela estandarizada: evaluación constante y la gestión de sí mismo**

Ya hemos abierto una interpretación del neoliberalismo más amplia que una cuestión puramente vinculada a una política económica. Es decir, no es solamente un modelo que se

ocupe del funcionamiento de la esfera mercantil y financiera para la acumulación de capital, sino que es más un *proyecto de sociedad* que como tal *produce o configura* cierto tipo de subjetividad. Uno de los lugares centrales de dicha producción la hemos identificado en el sistema educativo. En esta línea, Laval y Dardot (2013) plantean que esta lógica se expresa en los sistemas educativos al producir una subjetividad “contable” mediante el proceso de hacer competir sistemáticamente a los individuos entre sí. La permanente evaluación estandarizada es una transposición de técnicas propias del mundo empresarial al funcionamiento de la enseñanza pública. Los autores la definen como el surgimiento de una nueva subjetividad que llaman “subjetivación contable y financiera” la cual se manifiesta en la auto comprensión de los individuos en términos de “capital humano”, es decir, una especie de capitalización personal que como tal debe buscar crecer cada vez más; hacer de uno mismo una mercancía rentable.

El tema de la evaluación es parte de lo que se ha llamado *currículum oculto*, la examinación permanente a los estudiantes no es un *contenido* explícito del currículum, sino que obedece más a la necesidad de que los educandos se acostumbren a ser evaluados y así, a partir de sus resultados, ser calificados. En el caso de las pruebas externas y estandarizadas, esta función es más difusa, pero de todos modos sirve para elaborar *ranking* que determinan cuales son las escuelas que entregan educación de “calidad”. La evaluación constante con la excusa de medir si las políticas son eficaces y logran los resultados esperados es ya parte de una costumbre en materia educativa.

Sin embargo, esta exigencia de rendir cuentas no afecta solamente a los estudiantes, sino que también a los profesores y miembros en general de un establecimiento escolar. Sobre esta problemática Alejandro Carrasco (2013) afirma que

“Entre otros riesgos posibles, significa que los profesores podrían orientarse más a entrenar a sus alumnos para rendir satisfactoriamente las pruebas y menos a enseñar aplicando para ello su juicio profesional situado, tornando el rol mediador en una mera refracción banal del estándar prefigurado; o que el currículum se restringe y anticipa a lo que será testeado” (pág. 8).

Como advierte Carrasco, cuando lo que importa son los resultados y no el proceso educativo, el sentido de la labor pedagógica se reduce a una cuestión puramente

cuantitativa. Si las escuelas, y por ende los profesores, de calidad son los que obtienen los mejores resultados según lo medido por las pruebas estandarizadas, fácilmente se terminará desvirtuando la experiencia educativa ante la exigencia de rendir cuentas: “La teoría de la acción que subyace a este modelo es que la presión, la responsabilización y las consecuencias severas a quienes incumplen constituye la mejor estrategia para que los actores educacionales adopten, adhieran y ejecuten los estándares fijados desde el centro del sistema” (2013, pág. 9). Con ello, no es de extrañar que muchos establecimientos utilicen las horas flexibles que entrega el curriculum para reforzar las materias que son controladas en las pruebas estandarizadas o usen ese tiempo en enseñar habilidades que generen “sujetos respondedores de pruebas, uniformizados y desprovistos de una experiencia educacional sustantiva” (2013, pág. 9).

Este imperativo de la evaluación constate no termina con la escuela, pues se ha extendido a todos los ámbitos: desde la administración gubernamental al mundo del trabajo. Sobre esto Laval y Dardot sostienen que:

“El mercado financiero ha quedado así constituido como un *agente disciplinador* para todos los actores de la empresa, desde el dirigente hasta el asalariado de base: todos deben estar sometidos al principio de *accountability*, o sea, la necesidad de “rendir cuentas” y ser evaluados en función de los resultados obtenidos” (2013, pág. 201).

Cada evaluación entrega resultados, de los cuales el sujeto evaluado es el responsable. En este sentido, se mide el rendimiento de los sujetos, diferenciando entre los mejores y los peores. La lógica que subyace no es otra que la competencia. Consecuentemente, cada individuo debe demostrar no solamente que está capacitado, o que ha aprendido, sino que tiene un *valor*, que es posible rentabilizar: “Cada sujeto se ha visto compelido a concebirse a sí mismo y a comportarse en todas las dimensiones de su existencia como portador de un capital que debe revalorizar” (2013, pág. 202). A lo largo de la experiencia escolar la competencia generalizada es interiorizada y se hace parte de la norma.

Por lo mismo, no es de extrañar que se extienda la idea de que “invertir en educación” es una protección individual contra el riesgo de la cesantía, pues permite aumentar la “empleabilidad”. El punto central aquí es que este fenómeno de buscar una

“capitalización individual” no es una idea innata o el resultado lógico de vivir en una sociedad capitalista, estas ideas se van integrando a la subjetividad de las personas de muchas formas, y una de ellas, quizá de las más influyentes sea la experiencia escolar “Por sí sola, por muy influyente que haya podido ser, esta concepción del *hombre como capital* - que es propiamente la significación del concepto capital humano- no habría podido producir las mutaciones subjetivas de masas que hoy día se pueden constatar” (2013, pág. 217). Si el sistema educativo en su conjunto ha sido integrado a la lógica del capital humano, la competitividad y la rendición de cuentas, no parece descabellado pensar que esas lógicas se traspasen al interior mismo de la experiencia escolar. No obstante, ese trasvase no es automático; nuestro propósito es mostrar como el currículum, desde sus fundamentos a su aplicación está favoreciendo, en cierta medida, dicho proceso.

Si es cierto que la lógica del capital humano se traspasa al ámbito de la subjetividad, no lo puede hacer sin una articulación con la idea de gestión de sí mismo. Para llevar una vida rentable hay que considerar todo como situaciones de mercado, esas son las reglas del sistema y lo mejor es operar de acuerdo con ellas: “... orientar sistemáticamente la conducta de los individuos como si estuvieran siempre y en todas partes participando de relaciones de transacción y competencia en un mercado” (Laval & Dardot, 2013, pág. 246). Es decir, todas las conductas contrarias a los valores de la competencia, impiden sacar el mayor provecho posible. Sobre este punto, los mismos autores destacan que entre los elementos para lograr que los individuos se sientan identificados con la sociedad neoliberal está el concepto de “libertad de elegir”. Todas las elecciones de la vida cotidiana se deben ofrecer con un amplio abanico de posibilidades, y una de ellas es la libertad de elegir educación, tal como lo defendía Friedman. De este modo, la vida se presenta como resultado solamente de las elecciones individuales, principio de la responsabilización individual.

La importancia que otorga la racionalidad neoliberal al rendimiento se vuelve evidente desde la experiencia escolar. Todos los establecimientos que sigan las directrices del sistema educativo como marco normativo<sup>39</sup>, se ven empapados por la lógica de rendición de cuentas, que se ha vuelto extensiva a la mayor parte de los ámbitos de la vida

---

<sup>39</sup> Existen varios establecimientos que tienen sus propios proyectos educativos, que en algunos casos excluyen las calificaciones. Por la particularidad y diversidad en dicho ámbito no los estamos considerando.

cotidiana “La interiorización de las normas de rendimiento, la autovigilancia constante para someterse a los indicadores, la competición con los demás, son ingredientes de esta “revolución de las mentalidades” que los “modernizadores” pretenden producir” (2013, pág. 320). Por este motivo, las transformaciones propias de la hegemonía neoliberal no se reducen a políticas económicas y cambios en la gestión pública, ambas permeadas por la lógica empresarial, sino que trae consigo un cambio quizás más lento, pero mucho más profundo; un nuevo tipo de subjetividad. Este nuevo tipo de sujeto se identifica como un “sujeto-empresarial” en tanto que hace suyas las máximas que la sociedad de mercado fomenta: “El hombre neoliberal es el hombre competitivo, íntegramente sumergido en la competición mundial” (2013, pág. 326). Con ello, las relaciones sociales y las prácticas cotidianas de los individuos quedan enmarcadas en la lógica del costo-beneficio en miras a la máxima utilidad.

Cabe esperar que este fenómeno encamine consecuencias profundas en la vida social, sobre todo si consideramos que este nuevo sujeto se gesta a sí mismo y se concibe como exclusivamente responsable en tanto individuo. Laval y Dardot apuntan sobre esto que “Se asiste a una individualización radical que hace que todas las formas de crisis sociales sean percibidas como crisis individuales, todas las desigualdades sean achacadas a una responsabilidad individual” (2013, pág. 353). Con esta situación, antes que una sociedad repleta de emprendedores exitosos es más factible una sociedad donde termine desintegrándose toda responsabilidad colectiva, y anulado el sentido del humano como ser social.

#### **4.1.2 El “espíritu emprendedor” se incorpora a la escuela**

Si hay una idea que se ha extendido en el último tiempo es la del emprendimiento o sujeto emprendedor. Ciertamente, su significado es equívoco y puede darse más de una interpretación del mismo concepto. Sin embargo, esta idea ha tomado fuerza en general bajo el alero de la lógica de la competencia y el éxito individual que fomenta la sociedad capitalista. Esta idea se vincula al punto anterior, en el cual observamos como uno de los elementos de la subjetividad neoliberal la idea de gestión de sí mismo, en base a un cálculo que asegure rentabilidad:

“El nuevo sujeto es contemplado como propietario de “capital humano”, capital que es preciso acumular mediante elecciones sabias, maduras por un cálculo responsable de los costes y los beneficios (...). La distribución de los recursos económicos y de las posiciones sociales se considera exclusivamente como consecuencia de recorridos, logrados o no, de realización personal” (Laval & Dardot, 2013, págs. 350-351).

En este sentido, el llamado “espíritu emprendedor” es parte indisociable de la racionalidad neoliberal que hemos analizado en este trabajo. Ahora bien, trataremos de mostrar en qué medida este concepto ha sido integrado al sistema educativo, encontrándose presente en el curriculum escolar.

En primer lugar, debemos recordar que uno de los consensos de mayor alcance en el diagnóstico al curriculum vigente en la década de los noventa era que se encontraba desactualizado, desconectado de la realidad de los jóvenes y por sobre todo irrelevante en relación a los requerimientos del mundo del trabajo. Uno de los cambios más importantes que introdujo la reforma es uno vigente hasta hoy; la separación de la enseñanza media en dos ciclos, primero y segundo medio de formación común y, tercero y cuarto medio como cursos de especialidad, ya sea en modalidad Científico-Humanista o Técnico-Profesional. Lo interesante de este punto para nuestro tema son las competencias básicas que se espera inculcar en todos los estudiantes por igual al pasar por el primer ciclo, ya sea que estos sigan una trayectoria laboral o de estudios superiores. Destacaremos algunas que Cox (La Reforma del Curriculum, 2011) presenta en las siguientes categorías:

“\* capacidades fundamentales (del lenguaje, comunicación y cálculo)

\* disposiciones personales y sociales (de desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, *capacidad de emprender y responsabilidad individual*, entre otras)” (cursiva nuestra) (pág.257)

No es de extrañar que lenguaje, comunicación y cálculo aparezcan como capacidades fundamentales. Lo llamativo son las *disposiciones personales* y sociales. Si bien los elementos destacados no son los únicos, y sería tendencioso afirmar que son los más importantes, es relevante para nuestro propósito poner énfasis en dichas categorías, pues estas aportan elementos que encontramos en la caracterización que hemos hecho sobre la racionalidad neoliberal. Su importancia aquí excede lo discursivo o las intenciones del

proyecto, pues estos son definidos como *competencias básicas*, es decir, son parte del resultado esperado en cada estudiante a la hora de finalizar el proceso de escolarización en el cual se ve inserto.

Esta tendencia sigue presente en los cambios realizados al currículum de educación básica del año 2011. Según lo expuesto en la “Tabla de operacionalización y relación Objetivos Generales de la Ley General de Educación (LGE) y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)”, Encontramos que en el punto 2) “En el ámbito del conocimiento y la cultura” se vincula Objetivo General de la LGE: “a) Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad” con el OAT “iniciativa personal y creatividad: practicar la iniciativa personal, la creatividad y el *espíritu emprendedor* en los ámbitos personal, escolar y comunitario” (Fundamentos Bases Curriculares Educación Básica, pág. 64). Nuevamente, y teniendo en cuenta el documento en su conjunto, no es este un punto considerado central. De hecho, podemos encontrar constantemente referencias al trabajo en equipo y en general se le otorga importancia a la relación con los otros. De todos modos, sigue siendo relevante, pues como vemos la idea de que el sistema educativo debe integrar el espíritu emprendedor como un *Objetivo de Aprendizaje Transversal* se mantiene, curiosamente, sin ninguna definición previa de qué significa el “espíritu emprendedor”.

Ahora bien, si hay un lugar donde encontramos de manera marcada y primordial esta tendencia es en un documento que dice expresar la posición del gobierno de Ricardo Lagos E. sobre la Reforma de Educación y su proyección al Bicentenario, siendo Ministro de Educación Sergio Bitar:

“Desde el advenimiento de la democracia, en 1990, la educación fue concebida como el gran vehículo para la igualdad y la movilidad social. *Se actuó en la convicción de que en la sociedad del conocimiento sólo la capacidad humana y el potencial de innovación y emprendimiento de cada uno*, sin exclusiones, nos daría nuevos bríos para alcanzar el desarrollo.” (cursiva nuestra) (Educación Nuestra Riqueza Chile educa para el siglo XXI , 2005, pág. 13).

El primer capítulo del documento se titula “Educación y cultura” y comienza afirmando que “La educación es y ha sido siempre -ante todo- una forma de hacerse parte

de la cultura de una época y un lugar” para continuar con una pregunta “¿Qué significa esto?” para responder lo siguiente en el punto 1:

“Significa, primero, *formar personas para la cultura moderna*, que descansa fundamentalmente en el principio de la libertad y de la autonomía de la conciencia personal. Por lo tanto, *formar para la responsabilidad individual, para la gestión de sí mismo* en entornos inciertos e inestables, en los valores del autocontrol y la autodisciplina” (cursiva nuestra) (2005, pág. 23).

Es francamente sorprendente la coincidencia casi total del discurso del Ministro de Educación, de un gobierno socialista, con lo que hemos revisado aquí como la dimensión subjetiva de la racionalidad neoliberal, que, además, como ya parece ser parte indisoluble de su estructura interna, es vinculado a la cultura moderna. Sin ir más lejos, en el punto 3 se afirma que “Nunca la educación ha estado al margen de la economía y la sociedad, (...) En la actualidad, la formación debe estimular las competencias que suelen llamarse de empleabilidad” (pág. 25). Ya en el punto 4 aparecen menciones de la democracia y la formación ciudadana, pero que evidentemente son subalternas de los puntos anteriores. Este hecho recurrente, nos hace mantener la sospecha de que la inclusión de la democracia y la ciudadanía no va mucho más allá de ser un recurso retórico, para tratar de desmarcarse de una racionalidad puramente económica. Sin embargo, los hechos superan la intención y terminan por reforzar nuestra idea de que el sistema educativo se encuentra profundamente permeado por la racionalidad neoliberal, con lo cual las referencias a la democracia y al ciudadano no pasan de ser conceptos meramente accesorios.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos caracterizado e identificado algunos de los aspectos que nos permiten sostener la idea de que el sistema educativo se encuentra permeado por una racionalidad neoliberal. La relación sujeto-estructura nos aparece en el centro de esta problemática. El sujeto queda como objeto sobre el cual se ejercen las relaciones de poder que provienen desde la matriz neoliberal, pero, al mismo tiempo, el ámbito de la subjetividad es una posibilidad de resistencia. Ciertamente, no nos encontramos ante determinaciones mecánicas o un devenir necesario de la Historia que nos obligue a interpretar la realidad actual de los sistemas educativos como la única posible, o como el “fin de la historia” en tanto materialización de una cultura globalizada homogénea. Hemos observado como la situación actual responde a directrices políticas, económicas e ideológicas claramente distinguibles, que no son el resultado de un devenir inevitable de la cultura.

En estrecho vínculo con lo anterior, hemos observado en qué medida se han incorporado nuevas nociones, de una evidente matriz neoliberal, al quehacer de la escuela. Ante esto, nos preguntamos con J. Gimeno:

“¿Cómo no ver hoy las presiones que desde intereses económicos se ejercen sobre las políticas educativas para que la formación de los alumnos siga una dirección interesada? ¿Por qué el “carácter emprendedor” abre una nueva y urgente discusión en los contenidos? (...) No hay prueba mejor que ésta para comprender lo que hemos calificado como campo de batalla” (2015, pág. 13).

No nos caben dudas de que el sistema educativo y su quehacer es un lugar de permanente disputa, cuestión en la cual el currículum toma un lugar central.

Ya no es sólo el capital humano y la competitividad, sino que se suman el espíritu emprendedor y la gestión de sí mismo como aspectos de la formación escolar, siendo explícitamente agregados en el currículum. En esta misma línea Tomaz Tadeu da Silva (1999) plantea una perspectiva crítica de la noción de currículum oculto; “Finalmente, en una era neoliberal de afirmación explícita de la subjetividad y de los valores del capitalismo, no existe mucha más cosa oculta en el currículo. Con la ascensión neoliberal,

el currículo se volvió asumidamente capitalista.” (Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo, pág. 42). Es decir, si en algún momento el curriculum oculto apareció como un fenómeno inevitable pero no deseado que ocurre en el proceso de escolarización misma, ahora aparece justamente como uno de los puntos centrales para reforzar la subjetividad capitalista, y de este modo, llevar adelante la *producción* o *configuración* de sujetos insertos en la lógica empresarial. El sistema educativo es ordenado como una cuestión adscrita absolutamente en el mercado, conllevando así, por ejemplo, la lógica de la capitalización personal, o de educarse en tanto inversión personal para el futuro.

Una de las expresiones más interesantes de esta problemática, es que el sujeto educado en esta lógica se identifica con las exigencias que la empresa coloca sobre él como una cuestión personal, es decir, el individuo trabaja para la empresa como si trabajara para sí mismo. Para Laval y Dardot (2013) esta forma de producir del sujeto neoliberal se expresa con total claridad en la vida laboral, con lo que se ha llamado *neomanagement* o *coaching*, técnicas que actualmente se usan para desplazar la figura del trabajador para reemplazarla por la de “colaborador”. En este sentido, lo interesante para nosotros es que se apunta a una desproletarización, que en el mejor de los casos terminará por permear la subjetividad de los individuos de tal modo que cada uno se conciba a sí mismo como emprendedor. De este modo, la expresión ideal para la racionalidad neoliberal consistiría en modelar a los sujetos para que tomen una disposición comprometida con la competencia, como medio para distinguirse de la masa, y así afirmar la individualidad.

Si los primeros sistemas educativos se reducían a “fabricar mano de obra” con este nuevo paradigma se superpone la idea de que cada uno debe funcionar como una pequeña empresa, ofreciendo así una alternativa a la proletarización. ¿Pero cómo podría contribuir a esto la escuela? Una forma de rastrearlo es haciendo hincapié en la extensión de las evaluaciones estandarizadas para rendir cuentas:

“Tanto la rendición de cuentas como la contabilidad pasaron a formar parte de la función del profesor. Este era responsable de que los alumnos aprendieran ‘algo’ en la escuela, y este ‘algo’ se fue haciendo progresivamente más concreto y prescriptivo [...] La frecuente

necesidad de revisar el currículo indica la falta de confianza política en que el sistema escolar alcance los objetivos” (Schmidt, Daugbjerg, Sillasen, & Valero, 2015, pág. 248).

Los sujetos escolarizados son expuestos constantemente a la lógica de la evaluación, pero una evaluación permeada por la lógica de la competencia y los resultados individuales, ante los cuales no queda espacio para el conocimiento colaborativo y ni hablar de los saberes que no son objeto de medición.

También hemos constatado como el discurso de la “modernización” siempre ocupa un lugar central y es usado como consigna legitimadora para justificar reformas. Parece que la modernización no quiere decir otra cosa que la adaptación de los individuos a la sociedad actual, que se toma como punto de partida o realidad incuestionable, desde la cual deben proyectar sus vidas. Si bien, algunas escuelas de pensamiento han querido ver en este fenómeno el resultado innegable de la globalización entendida como “aldea global”, parecieran ignorar todas las fuerzas políticas y económicas que interesadamente conducen hacia un específico estado de las cosas. Por lo mismo, hemos expuesto la importancia de entender el neoliberalismo como una racionalidad hegemónica que hace de su ideología la forma cultural dominante. La influencia de los organismos internacionales en la construcción de una “evidencia internacional” que hace del currículum un aspecto principal, expresan claramente la tendencia global de los sistemas educativos en su doble función, servir para la producción y el consenso social. M. Apple lo sintetiza del siguiente modo:

“Cuando una sociedad «requiere»; en un nivel económico, la «producción» de agentes que hayan internalizado normas que enfatizan el compromiso con un trabajo que con frecuencia personalmente carece de significado, cuando exige la aceptación de nuestras instituciones políticas y económicas básicas como estables y siempre beneficiosas, cuando exigen una estructura básica basada en el consenso, y una lógica positivista y técnica, cabe esperar entonces que los currículos formales e informales de la escuela, el capital cultural, se conviertan en aspectos de la hegemonía.” (2008, pág. 137).

En este sentido, es importante retomar categorías como imperialismo, sistema-mundo y colonialidad, que por tiempo y espacio no hemos podido abordar, pero estimamos

que sin duda alguna nos pueden ofrecer enfoques que pongan en cuestión el sentido común de la llamada condición posmoderna.

Por su parte, ha quedado claramente explícito que los investigadores no solamente buscan analizar los sistemas educativos, observar su desarrollo histórico, etc. No se limitan a examinar los modelos educativos, también lo construyen. Los reformadores no escapan al horizonte normativo impuesto por esta nueva racionalidad, sino que los cambios propuestos son aceptables solamente si se encuentran dentro de los márgenes que son impuestos para el debate por parte de la racionalidad dominante.

Sin embargo, las reformas posdictadura integraron la retórica de equidad y justicia social para que acompañaran la intencionalidad política de su discurso educativo: “pago de la deuda social con los más pobres”. Si bien, como en todo, se han logrado excepciones a la regla (en relación a las teorías de la reproducción) la tendencia general sigue siendo un reflejo de la desigualdad estructural. El sistema educativo y los instrumentos de medición que se le han impuesto, han servido más para demostrar la desigualdad que aún se mantiene como norma, que para dar cuenta del escaso éxito del modelo. Pareciera que se busca más acabar con la sensación de injusticia, pero sin eliminar la injusticia. Esto se expresa en el fenómeno de las escuelas “guetos”. Además, asistimos a una ausencia de proyectos educativos en el sector público que logren escapar a las lógicas de competencia de mercado entre escuelas. En definitiva, se aprecia una insistencia en la “educacionalización” de los problemas sociales, sobre todo respecto de la extremadamente desigual distribución de la riqueza, como si la educación tuviera un rol cuasi mágico para solucionar todo tipo de problemas.

Si una de las intenciones políticas que tenían los proyectos de Reforma, que abordaron escasamente dimensiones éticas, era formar y preparar para una “ciudadanía moderna” y comprometida con la democracia; evidentemente en la práctica no se ha logrado el objetivo trazado. La baja participación electoral, la apatía como regla general ante la política nacional, la profundización del individualismo por sobre lo colectivo son fenómenos que, si bien no son exclusivamente atribuibles a la escuela, ciertamente son sintomáticos de que dichas intenciones no fueron más allá de ser recursos retóricos. En este sentido, de parte de la Concertación por la Democracia presenciamos un discurso de

izquierda en lo político, pero que justificó medidas neoliberales en lo económico, que ante la realidad actual no soporta la menor crítica. Las lógicas de la racionalidad neoliberal se han impuesto por sobre la retórica que intentaba desmarcarse de ser continuadores de la herencia dictatorial.

Del mismo modo, observamos el distanciamiento del debate político en términos ideológicos y su reemplazo por la supuesta neutralidad de la experticia técnica, que se auto adjudica imparcialidad científica en pos de eficiencia en la gestión y obtención de resultados. En definitiva, se aprisiona al sistema educativo en un horizonte “resultista” que desplaza la importancia del proceso (prolongado de escolarización) en términos de su importancia radical a la hora de producir cierto tipo de sujetos, o al menos, configurar una subjetividad que facilita la adscripción de manera conforme a la racionalidad hegemónica.

Por otra parte, la promesa de “competitividad auténtica” para sumar valor agregado a la producción nacional choca con la realidad; se continúa en una economía de extracción de recursos naturales para su exportación como materia prima. Esto no es otra cosa que la consecuencia insoslayable de la incapacidad del sistema educativo de romper las barreras impuestas por la división internacional del trabajo y el imperialismo económico. La acumulación de capital se sigue sosteniendo en base a la explotación de mano de obra barata y la precarización laboral de recursos humanos de nivel técnico y profesional. Asistimos al aumento de la distancia entre la minoritaria elite económica-política y las masas populares asalariadas, cada vez más seducidas por las lógicas subjetivas del neoliberalismo.

Una ausencia importante de este trabajo es el tema de la pedagogía. No hemos podido abarcar dicha problemática, pues abre un campo demasiado amplio para los fines de esta investigación. Sin embargo, debe quedar claro que nuestro enfoque es intencionadamente sobre la estructura global, de intereses y fuerzas que escapan del quehacer pedagógico. En este sentido, es justamente el profesor uno de los lugares más importantes, pues finalmente reside en él parte fundamental de la responsabilidad a la hora del trabajo en aula. En este sentido, queda espacio para la resistencia en tanto el profesor asuma su rol como sujeto político, intelectual y reflexivo, y que por lo tanto logre apartarse

de las lógicas que intentan transformarlo en un simple “técnico pedagogo” que se remita a reproducir contenidos y rendir cuentas.

Finalmente, y uno de los puntos que más nos ha hecho reflexionar es la decisión de dejar sin humanidades la formación técnico-profesional, especialmente filosofía, pues esto nos hace pensar que intencionadamente se han dejado solo las concepciones de mercado que priman en la educación orientada al trabajo productivo. Por qué, o en base a qué premisas, se argumenta que los estudiantes de establecimientos con formación Técnico Profesional no necesitan, o merecen, aprender temas filosóficos. Justamente esta área es primordial para introducir discusiones y reflexiones de carácter ético, las que son parte de la vida cotidiana, de las cuales el mundo del trabajo no está exento. Además, la ausencia de perspectivas críticas termina por hacer del enfoque Técnico Profesional una cuestión aparentemente neutral, que forma jóvenes trabajadores provenientes de sectores populares, a quienes por principio se les niega siquiera la posibilidad de reflexión filosófica. De todos modos, es muy probable que parte importante de la responsabilidad del cada vez menor espacio para la filosofía en las escuelas sea resultado de la distancia que separa a la academia de la vida de los estudiantes en etapa escolar. Lamentablemente, el saber filosófico ha devenido en un sin sentido cuando no tiene una postura clara y contundente a la hora de defenderse como un saber necesario de ser incorporado en las escuelas. No solamente al final de la etapa escolar y en el caso específico de quienes elijan humanidades, sino que como uno más de los saberes fundamentales de la cultura, que como tal se podría integrar transversalmente al sistema educativo.

Por último, es necesario explicitar que no es nuestra intención decir que todo lo que se enseña en la escuela es funcional a la ideología dominante. Nuestra perspectiva busca poner en cuestión el contenido ideológico de las categorías y tendencias a partir de las cuales se justifican y fundamentan tanto las Reformas educativas a nivel macro como los marcos curriculares. En este sentido, nuestro propósito estará logrado si se ha podido observar cómo el sistema educativo, mediante principalmente cuestiones curriculares tanto explícitas como tácitas, ha tomado una orientación de adscripción con la racionalidad neoliberal, haciendo de la escuela no sólo la “fábrica” productora de buenos trabajadores y ciudadanos, sino que ha integrado a su dinámicas aspectos de lo que aquí hemos llamado

configuración de una subjetividad de gestión empresarial como modelo de vida. Es importante destacar que esta perspectiva se ha planteado en contextos bastante distintos al de la educación en Chile:

“En Dinamarca, los sucesivos gobiernos se han asegurado de que la educación transmita cada vez más una idea neoliberal internacional, según la cual la educación ya no se entiende como una actividad destinada a promover un sentido colectivo de la vida humana; una idea, además, que ha comenzado a promover una visión mucho más limitada de la educación como formación para una carrera profesional competitiva” (Schmidt, Daugbjerg, Sillasen, & Valero, 2015, pág. 249).

Creemos que poner los ojos con atención sobre el currículum escolar, tanto el oficial como el oculto, nos puede dar algunas luces sobre el trasfondo de muchas problemáticas actuales. Es a partir de estas reflexiones que nos quedamos con preguntas que nos permiten abrir una mayor cantidad de cuestionamientos: ¿Por qué y para qué tipo de sociedad están trabajando hoy las escuelas? ¿Acaso ya no corresponde a la escuela formar personas informadas y con reflexión crítica? ¿Ya no puede ser la escuela el lugar para fomentar los valores democráticos, de solidaridad y de cooperación colectiva? ¿Son las ideas clásicas de la perspectiva republicana en educación absolutamente desplazadas por el mercado y su racionalidad neoliberal? ¿Será que la escuela de un mañana no muy lejano terminará siendo una exclusiva fábrica productora de buenos, pacientes y resignados trabajadores? ¿O terminará la escuela por convertirse en un laboratorio más para fomentar el individualismo y la competencia? ¿Hasta qué punto la escuela reproduce y sostiene el *statu quo*? Sin duda, estas son solo algunas preguntas de muchas más que nos ponen en tensión respecto al rol de la escuela en las sociedades modernas, y nos han llevado a reflexionar especialmente sobre lo que ocurre en nuestro país.

## **Bibliografía**

- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Bitar, S. (2005). *Educación Nuestra Riqueza Chile educa para el siglo XXI*. Santiago: El Mercurio-Aguilar.
- Cáceres, C. (1982). *La vía chilena a la Economía de Mercado*. Conferencia Mont Pelerin, Centro de Estudios Públicos (6), 71-87.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural* (15), 4-11.
- Cox, C. (1990). *Sociedad y conocimiento en los 90 Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar*. CEP, 69-99.
- Cox, C. (2011). La Reforma del Curriculum. En J. García-Huidobro (Ed.), *La Reforma Educacional Chilena* (Segunda edición ed., págs. 7-46). Madrid, España: Popular.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a "Common World Educational Culture" or locating a "Globally structured educational agenda" ? *Educational Theory*, 50(4), 427-435.
- Donoso, S. (2004). Reforma y Política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 113-135.
- Durkheim, É. (1998). *Educación y Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Espinoza, O. (2014). *La investigación en/sobre políticas educacionales en Chile: Panoramas y perspectivas*.
- Frickhöffer, W. (1982). *La implantación de una economía de mercado: el modelo alemán y el modelo chileno*. Conferencia Mont Pelerin, Centro de Estudios Públicos (6), 89-98.
- Friedman, M. (1982). *Un sistema monetario para una sociedad libre*. Conferencia Mont Pelerin, Centro de Estudios Públicos (6), 165-178.
- García-Huidobro, J., & Cox, C. (2011). La reforma educacional chilena 1990-1998 Visión de conjunto. En J. García-Huidobro (Ed.), *La Reforma Educacional Chilena* (Segunda edición ed., págs. 7-46). Madrid, España: Popular.
- Gardin, M. (2015). La globalización en la retórica educativa finlandesa y de Alemania Occidental, 1960-1970. En D. Tröhler, & T. Lenz, *Trayectorias del desarrollo de*

- los sistemas educativos modernos Entre lo nacional y lo global* (págs. 205-219). Barcelona: Octaedro.
- Gimeno, J. (2015). Introducción: Los contenidos como "campo de batalla" en el sistema escolar. En *Los contenidos Una reflexión necesaria Gimeno, J (Comp.)* (págs. 11-14). Madrid: Morata.
- Hayek, F. (1982). *Los principios de un orden social liberal*. Centro de Estudios Públicos (6), 179-202.
- Ideland, M., & Tröhler, D. (2015). La llamada a la sostenibilidad: la agenda global del WWF y la excepcionalidad de la enseñanza en Suiza. En D. Tröhler, & T. Lenz, *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos Entre lo nacional y lo global* (págs. 223-238). Barcelona: Octaedro.
- Larraín, J. (2008). *El concepto de ideología. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser* (Vol. II). Santiago: LOM.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lemaitre, M. J. (2011). El paso desde mejoramiento a reforma Educación media en Chile, 1991-2001. En J. García-Huidobro, *La Reforma Educacional Chilena* (págs. 129-150). Madrid: Popular.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Martínez, J., & Maturana, M. (Marzo de 1992). Calidad y Equidad: Nuevas relaciones entre sociedad y educación Entrevista a Cristián Cox. *Revista Creces*, XIII(3), págs. 8-14.
- Martinic, S. (2010). Cambios en las Regulaciones del Sistema Educativo. ¿Hacia un Estado Evaluador? En S. Martinic, & G. Elacqua (Edits.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago, Chile: UNESCO/PUC.
- Mouffe, C. (1991). Hegemonía e Ideología en Gramsci. En Foro Nacional por Colombia (Ed.), *Antonio Gramsci y la realidad colombiana* (págs. 167-227).
- Nervi, M. (2004). *Los saberes de la escuela : análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Santiago: Universitaria.
- Picazo, M. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Pensamiento Educativo*, XL(1), 313-333.
- Picazo, M. (2013). *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

- PIIE. (1984). *Las Transformaciones de la Educación bajo el Régimen Militar* (Primera ed., Vol. II). Santiago: Programa interdisciplinario de investigaciones en educación.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado Ideas educativas y política en Chile*. Santiago: LOM.
- Schmidt, J., Daugbjerg, P., Sillasen, M., & Valero, P. (2015). Del ciudadano alfabetizado al trabajador científico cualificado: la racionalidad neoliberal en las reformas danesas de la enseñanza de las ciencias. En D. Tröhler, & T. Lenz, *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos Entre lo nacional y lo global* (págs. 239-252). Barcelona: Octaedro.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auêntica.
- Stigler, G. (1992). La Escuela de Chicago. *Estudios Públicos*, 181-198.
- Torres, J. (2015). Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos Una reflexión necesaria*. (págs. 91-102). Madrid: Morata.
- Tröhler, D. (2015). Las personas, los ciudadanos, las naciones. La organización de la escuela moderna en Europa Occidental en el siglo XIX: los casos de Luxemburgo y Zúrich. En D. Tröhler, & T. Lenz, *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos Entre lo nacional y lo global* (págs. 39-57). Barcelona: Octaedro.
- Tröhler, D., & Lenz, T. (2015). Lo global y lo local en la historia de la educación Introducción. En D. Tröhler, & T. Lenz, *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos Entre lo nacional y lo global* (págs. 11-19). Barcelona: Octaedro.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2011). *Fundamentos Bases Curriculares Educación Básica*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Varios. (1992). *El Ladrillo*. Santiago: CEP.
- Vergara, J. (2010). La concepción de la educación de Hayek y Friedman. *Enfoques Educativos*.

